This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

A propos de ce livre

Ceci est une copie numérique d'un ouvrage conservé depuis des générations dans les rayonnages d'une bibliothèque avant d'être numérisé avec précaution par Google dans le cadre d'un projet visant à permettre aux internautes de découvrir l'ensemble du patrimoine littéraire mondial en ligne.

Ce livre étant relativement ancien, il n'est plus protégé par la loi sur les droits d'auteur et appartient à présent au domaine public. L'expression "appartenir au domaine public" signifie que le livre en question n'a jamais été soumis aux droits d'auteur ou que ses droits légaux sont arrivés à expiration. Les conditions requises pour qu'un livre tombe dans le domaine public peuvent varier d'un pays à l'autre. Les livres libres de droit sont autant de liens avec le passé. Ils sont les témoins de la richesse de notre histoire, de notre patrimoine culturel et de la connaissance humaine et sont trop souvent difficilement accessibles au public.

Les notes de bas de page et autres annotations en marge du texte présentes dans le volume original sont reprises dans ce fichier, comme un souvenir du long chemin parcouru par l'ouvrage depuis la maison d'édition en passant par la bibliothèque pour finalement se retrouver entre vos mains.

Consignes d'utilisation

Google est fier de travailler en partenariat avec des bibliothèques à la numérisation des ouvrages appartenant au domaine public et de les rendre ainsi accessibles à tous. Ces livres sont en effet la propriété de tous et de toutes et nous sommes tout simplement les gardiens de ce patrimoine. Il s'agit toutefois d'un projet coûteux. Par conséquent et en vue de poursuivre la diffusion de ces ressources inépuisables, nous avons pris les dispositions nécessaires afin de prévenir les éventuels abus auxquels pourraient se livrer des sites marchands tiers, notamment en instaurant des contraintes techniques relatives aux requêtes automatisées.

Nous vous demandons également de:

+ *Ne pas utiliser les fichiers à des fins commerciales* Nous avons conçu le programme Google Recherche de Livres à l'usage des particuliers. Nous vous demandons donc d'utiliser uniquement ces fichiers à des fins personnelles. Ils ne sauraient en effet être employés dans un quelconque but commercial.

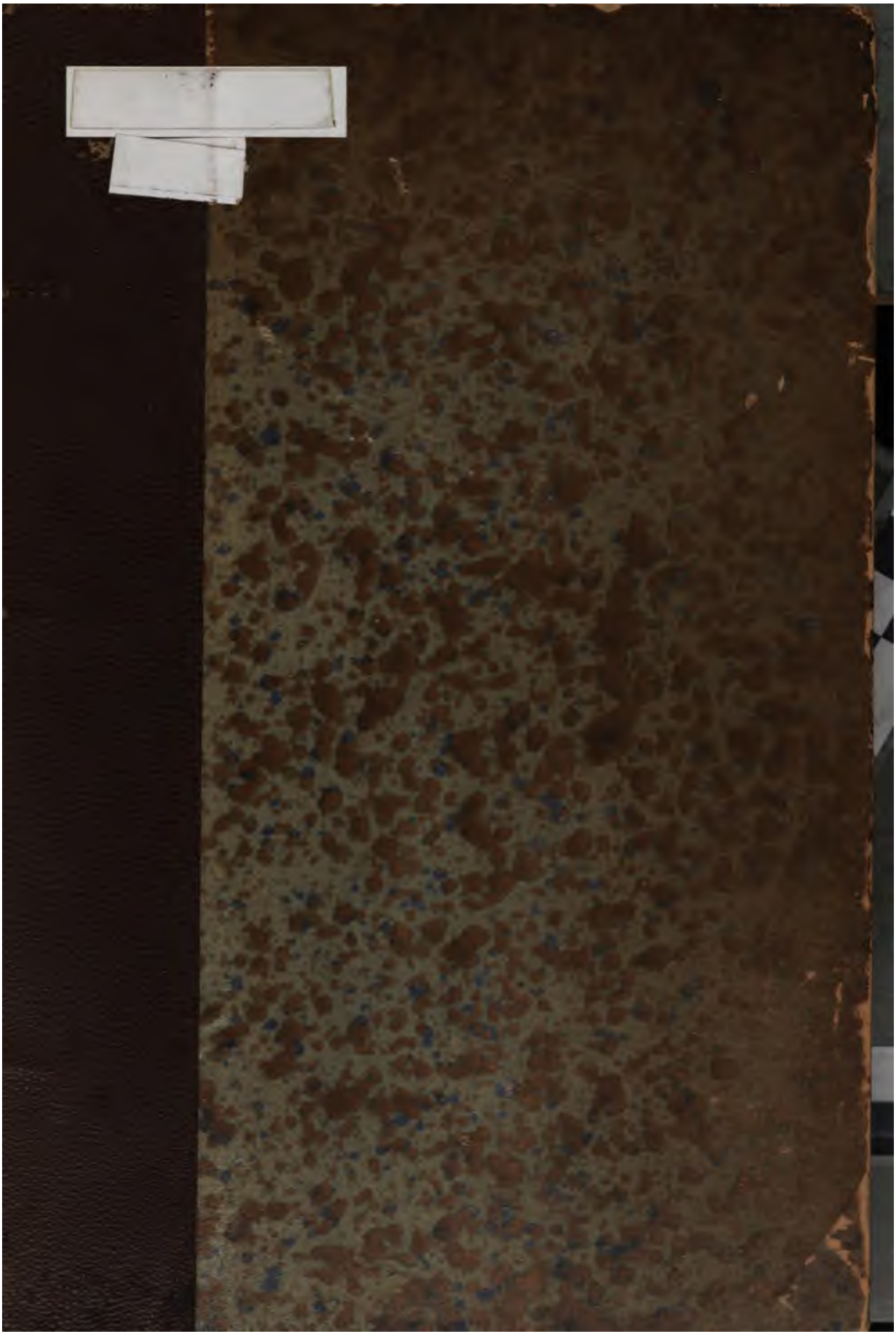
+ *Ne pas procéder à des requêtes automatisées* N'envoyez aucune requête automatisée quelle qu'elle soit au système Google. Si vous effectuez des recherches concernant les logiciels de traduction, la reconnaissance optique de caractères ou tout autre domaine nécessitant de disposer d'importantes quantités de texte, n'hésitez pas à nous contacter. Nous encourageons pour la réalisation de ce type de travaux l'utilisation des ouvrages et documents appartenant au domaine public et serions heureux de vous être utile.

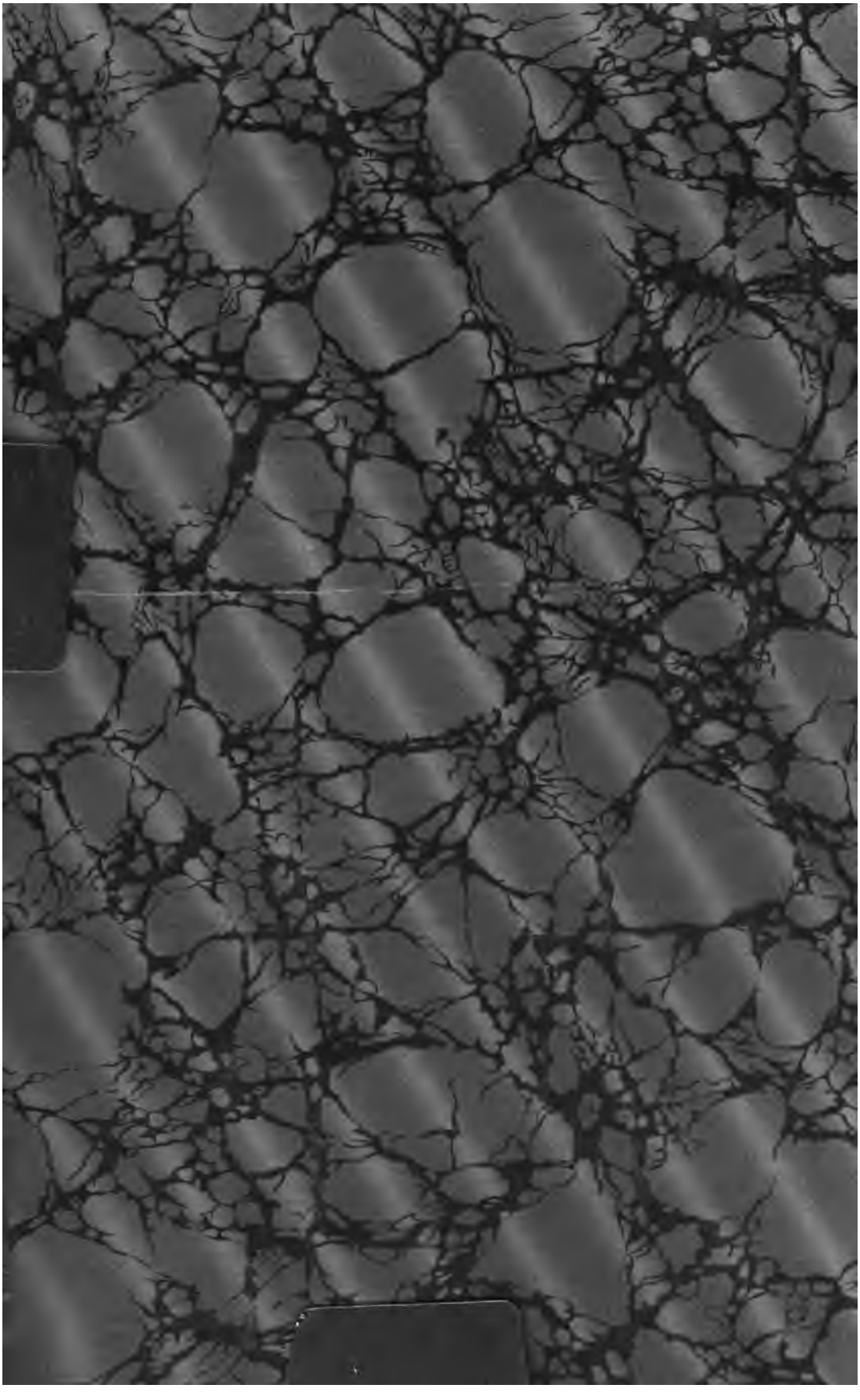
+ *Ne pas supprimer l'attribution* Le filigrane Google contenu dans chaque fichier est indispensable pour informer les internautes de notre projet et leur permettre d'accéder à davantage de documents par l'intermédiaire du Programme Google Recherche de Livres. Ne le supprimez en aucun cas.

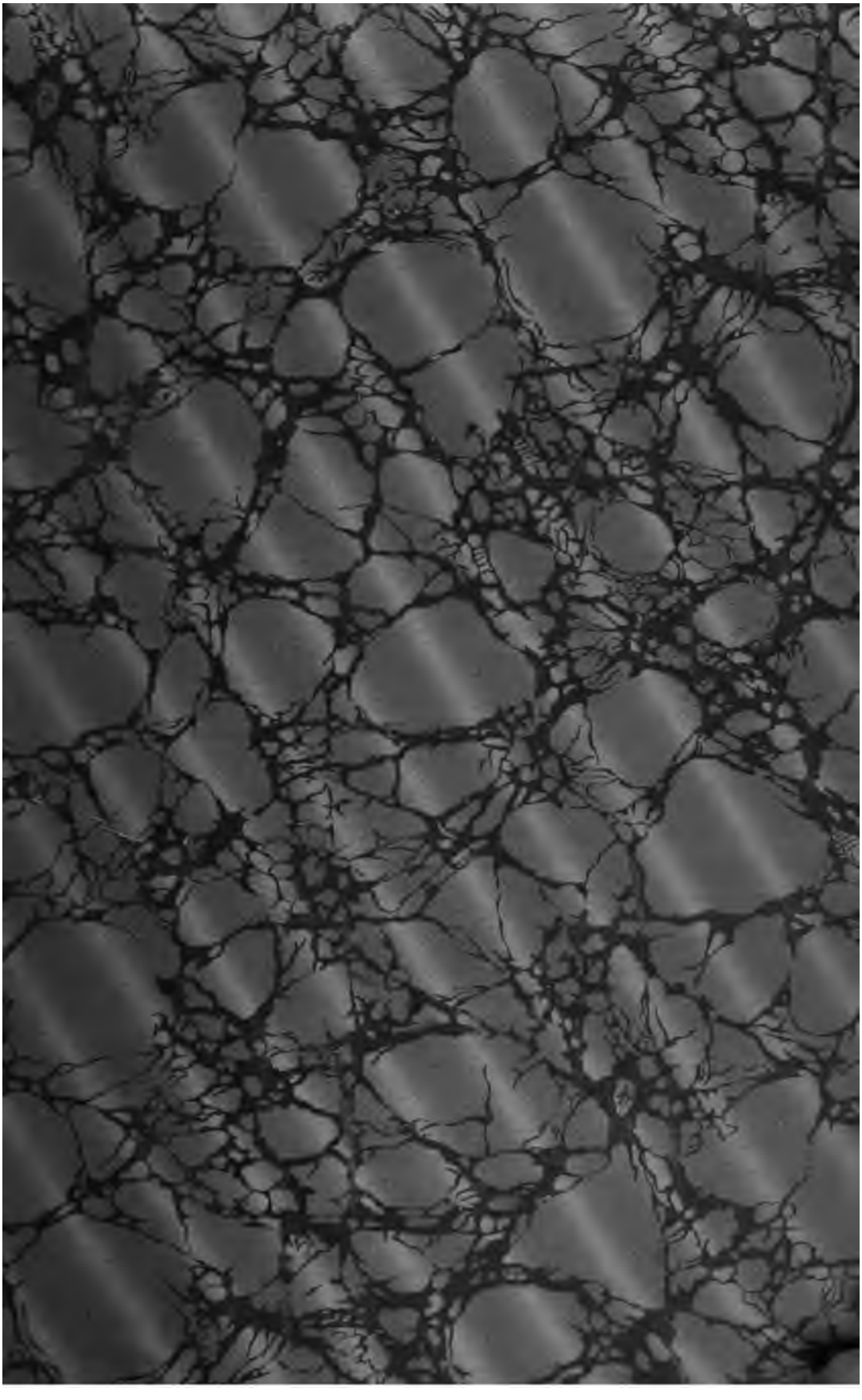
+ *Rester dans la légalité* Quelle que soit l'utilisation que vous comptez faire des fichiers, n'oubliez pas qu'il est de votre responsabilité de veiller à respecter la loi. Si un ouvrage appartient au domaine public américain, n'en déduisez pas pour autant qu'il en va de même dans les autres pays. La durée légale des droits d'auteur d'un livre varie d'un pays à l'autre. Nous ne sommes donc pas en mesure de répertorier les ouvrages dont l'utilisation est autorisée et ceux dont elle ne l'est pas. Ne croyez pas que le simple fait d'afficher un livre sur Google Recherche de Livres signifie que celui-ci peut être utilisé de quelque façon que ce soit dans le monde entier. La condamnation à laquelle vous vous exposeriez en cas de violation des droits d'auteur peut être sévère.

À propos du service Google Recherche de Livres

En favorisant la recherche et l'accès à un nombre croissant de livres disponibles dans de nombreuses langues, dont le français, Google souhaite contribuer à promouvoir la diversité culturelle grâce à Google Recherche de Livres. En effet, le Programme Google Recherche de Livres permet aux internautes de découvrir le patrimoine littéraire mondial, tout en aidant les auteurs et les éditeurs à élargir leur public. Vous pouvez effectuer des recherches en ligne dans le texte intégral de cet ouvrage à l'adresse `http://books.google.com`







V2

ORIGINES ET PROGRÈS

DE

L'ÉDUCATION EN AMÉRIQUE

ÉTUDE HISTORIQUE ET CRITIQUE

PAR

CHARLES BARNEAUD

LES ÉTATS PRIMITIFS

PARIS
ARTHUR SAVAÈTE, Éditeur
RUE DES SAINTS-PÈRES, 76

Société de Saint-Augustin,
DESCLÉE, DE BROUWER ET Cie,
RUE DU METZ, 41, LILLE

1898

TRANSFÉRÉ 15 RUE MALEBRANCHE

A M. l'Abbé FRANÇOIS GIRAUD

MON VIEIL AMI DES BONS ET DES MAUVAIS JOURS

CE LIVRE EST DÉDIÉ.

C. B.

ORIGINES ET PROGRÈS
DE
L'ÉDUCATION EN AMÉRIQUE

Rapport à Monsieur le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts.

Monsieur le Ministre,

Il y a quelques années, un de vos prédécesseurs me confiait la mission d'aller étudier sur place, là-bas, dans la grande terre américaine, « l'organisation et le fonctionnement des collèges et universités. »

Les hasards du voyage, bien plus que les combinaisons préliminaires, firent commencer cette étude à Charlottesville, le petit village virginien où Thomas Jefferson voulut reproduire en son Central College *quelque chose de notre système d'éducation. De l'*Université de Virginie, *évolution rapide du* Collège Central, *M. Herbert B. Adams a pu écrire : « Pendant tout un quart de siècle, c'est là que le Sage de » Monticello établit la pépinière où, comme des plantes et des » graines venues de France, les idées nouvelles d'éducation » nationale étaient préparées et acclimatées pour être ensuite » de là disséminées à travers l'Amérique entière. » C'est par ce grand homme que s'est alors accomplie la transformation si complète et si heureuse dont tous les États ont ensuite recueilli les fruits.*

L'observateur de l'éducation américaine, celui qui en a suivi le développement parfois très lent et comme insensible, celui-là surtout qui examine les divers moments de l'école, tels qu'ils se présentent encore dans le perpétuel devenir de l'Amérique, ne peut point ne pas être frappé des phénomènes si bien décrits par l'éminent professeur de la Johns Hopkins University, *à Baltimore.*

*C'est avec l'aide des philosophes de nos XVII*e *et XVIII*e *siècles que Franklin, Baldwin, Cooper, Jefferson, Cabell et tant d'autres, sans parler de Dupont de Nemours et de Lakanal, engagèrent la lutte contre les sectes intolérantes, contre les politiques, pour lesquels l'ignorance était un instrument de règne.*

Cette influence de notre race fut souveraine à l'époque précise où l'Amérique victorieuse, maîtresse de son avenir, ouvrit toutes grandes à la Liberté les portes du Capitole.

J'ai cru que c'était faire œuvre d'historien fidèle et de bon patriote, que de montrer et de revendiquer tout ce qu'il y a de nôtre, de bien français, dans l'intelligence du Nouveau-Monde.

D'autre part, Monsieur le Ministre, sur cette terre où les idées se lèvent et grandissent vers le ciel dans le pêle-mêle confus et vivace de la forêt vierge, il est toute une flore inconnue pour nous, et dont il convenait de rapporter quelques spécimens. Déjà, en 1785, André Michaux envoyait 6.000 graines ou arbustes dont nos botanistes du Jardin des Plantes, *à Paris, ont fait des arbres utiles à l'humanité. Ainsi, ces institutions scolaires, souvent frustes et encore dans leur native crudité, pourront, sous l'action du Monde ancien, prendre rang parmi les instruments de perfection, dont notre pays lui-même aura le plus grand profit.*

C'est de ce double sentiment, glorification de la patrie française, passion de la servir, qu'est né cet ouvrage. Au cours des études parfois difficiles, cette pensée m'a fait aller en avant dans cette histoire des Origines et des Progrès de l'École, *qui devenait l'histoire de la pénétration de notre génie national dans le peuple d'au-delà de l'Océan.*

Depuis, des changements profonds sont survenus, et l'alliance sur les champs de bataille libérateurs, l'union féconde sur le terrain scolaire, ont subi des alternatives diverses.

Mais s'il est permis de résumer déjà, en cette première page, ce qui sera comme la conclusion de ces trois volumes, il me semble que la pensée américaine n'a été réellement elle-même et n'a accompli son œuvre de civilisation qu'en suivant la voie tracée par la France. Ma profonde conviction, c'est que toutes les fois que le Nouveau-Monde a perdu de vue le flambeau que nos philosophes ont élevé, il s'est perdu dans le désert. J'espère en faisant pénétrer cette conviction dans l'esprit de ceux qui liront ces pages répondre à la confiance dont j'ai été l'objet.

Veuillez agréer, Monsieur le Ministre, mes sentiments respectueux.

CHARLES BARNEAUD.

INTRODUCTION.

*Tout écrivain, le jour où il écrit le titre de son futur ouvrage, est persuadé qu'il a le devoir de combler une lacune et qu'une mission de vérité lui est imposée par sa conscience. Je n'ai pas échappé à ce sentiment. Il m'a semblé qu'après les nombreux livres publiés sur l'*Éducation américaine, *des points avaient été inexactement ou trop partiellement étudiés, et surtout, qu'il avait manqué à beaucoup d'auteurs les moyens de connaître, et, partant, d'exposer dans son vrai jour, l'organisme complexe et considérable de l'instruction dans les États-Unis.*

J'ai eu l'honneur pendant deux ans d'appartenir à la Faculté de deux grandes Institutions d'enseignement supérieur en Amérique, l'une dans le Massachusetts, l'autre dans la Pennsylvanie; j'ai pu examiner de très près le fonctionnement de la machine soit dans les collèges, soit dans les High-Schools *et l'ordre primaire, et, mieux qu'on eût pu le faire avec des programmes ou des notes de voyage, rapides et nécessairement superficielles, je crois avoir vu et dit juste.*

De plus, tout un aspect nouveau de la question scolaire sera ici présenté, en ce sens que j'ai voulu remonter à l'origine, aux sources de cette vie scolaire, et rechercher les influences qui ont agi pour la faire naître. Ce me fut une grande joie de trouver notre âme française comme inspiratrice de tout ce qui s'est fait en Amérique de beau, de noble et de particulièrement remarquable.

C'est l'histoire de cette influence française que j'ai tenu à écrire, bien plus que l'évolution pure et simple de l'école américaine.

Mettre en lumière l'action si vive, si bienfaisante de notre génie national dans le façonnement pour la liberté et la vie intellectuelle de ce peuple nouveau, tel est donc le but poursuivi dans les trois volumes de cet ouvrage.

Après quelques observations portant sur la statistique, *les points les*

plus saillants au premier coup d'œil, et l'œuvre du gouvernement fédéral, nous rechercherons la part qui nous revient, en chacune des grandes provinces, dans la formation et le développement de l'intelligence du Nouveau-Monde.

I.

Plusieurs historiens de l'éducation américaine, notamment MM. Hippeau, Coubertin et Compayré, ont donné dans leurs ouvrages une place, parfois très étendue, à des considérations générales, qui seraient applicables à la plupart des États de l'Union. Nous croyons que c'est chose difficile, tellement les différences de méthodes et de vues sont radicales et nombreuses. Non seulement la décentralisation est absolue, mais aussi la liberté qui règne en maîtresse dans l'école a si souvent pour compagne la fantaisie la plus indépendante, que tout essai d'unification paraît illusoire.

Nous l'avons dit, en dehors des détails de statistique et de la définition des termes usités un peu partout, en dehors des défauts qui ne peuvent pas ne point être aperçus dans la plupart des États, et des qualités qui caractérisent l'action scolaire américaine, nous ne voyons pas ce qui pourrait figurer dans une synthèse, surtout quand elle précède l'analyse que présenteront les divers chapitres de cet ouvrage.

1. Le Report *du* Bureau d'Éducation, *publication officielle du département fédéral de l'Instruction publique, a naguère fait connaître les documents relatifs à la situation éducationnelle de 1893-94. Nous y puisons les chiffres nécessaires pour la vue d'ensemble qu'il s'agit d'établir.*

En supputant le nombre des jeunes gens et enfants des deux sexes inscrits dans les diverses écoles, depuis le Kindergarden — ou école maternelle — jusqu'aux Facultés les plus hautes, on obtient le chiffre de 15 millions 830.268, soit le 22.88 pour cent de la population totale. Mais il est de suprême importance de distinguer avec soin les multiples degrés de l'instruction ainsi offerte, et nous ne trouvons pas dans le Report, *je dois l'avouer, la précision suffisante.*

Tout d'abord, il y a, au premier degré, une masse de 15.254.777 personnes confinées dans l'ordre primaire, soit que les écoles municipales ordinaires ou libres les accueillent. Pour les primary schools, *il y a 388.007 maîtres dont plus des deux tiers (262.239) sont des femmes.*

Le budget dont il est disposé pour cet enseignement s'élève à 840 millions[1].

2. *D'après la terminologie américaine, l'enseignement secondaire se donne dans les* High-Schools *municipales* (ou provinciales) *et libres, en un nombre total de 5.946 institutions, avec 289.274 élèves pour les premières et 118.645 pour les secondes.*

Il est à peu près impossible de définir la High-School, *car on veut la faire servir à toutes fins. On y trouve des cours réservés chez nous à l'école primaire supérieure, aux classes de grammaire de nos collèges, à l'école normale, aux études professionnelles, voire même à la plus élémentaire des écoles de commençants ; les* High-Schools *ont un budget total de 102 millions.*

3. *Une troisième catégorie est inscrite dans les classes, dites* préparatoires, *qui existent dans la plupart des collèges, universités, cours normaux, etc... D'après le* Report, *45 mille enfants formeraient ce contingent.*

4. *Dans une quatrième branche il convient de classer les nombreux* Collèges d'affaires, *dont l'appellation est si facilement ambiguë, ainsi que ces étranges écoles de musique, d'élocution, cours pour méthodes des Berlitz, Berger, Sauveur et autres, si nombreux en ce pays. C'est par 300 mille qu'il faut compter les clients de ces sortes d'Associations dont l'enseignement est le prétexte.*

5. *L'éducation dite* higher *n'est supérieure que dans un sens strictement relatif, c'est-à-dire qu'elle ne mérite ce qualificatif que par comparaison avec les écoles dont nous venons de parler. D'après les programmes — qui ne se réalisent pas toujours dans la pratique — cette instruction équivaudrait à celle de nos* troisième, seconde, rhétorique, philosophie, *et leurs équivalents de* sciences *ou* classique moderne. *Elle est donnée en 476 institutions à 66.415 étudiants de 16 à 22 ans*[2]. *Le revenu de ces Collèges et Universités est très important ; il atteint 121 millions de francs ; mais on doit y comprendre toutes les sommes relatives aux cours des professions libérales et ceux de l'Université, que nous citerons bientôt.*

1. *Remarquons que les chiffres du* Report *sont relatifs à l'inscription des élèves (enrollement) et non à la présence effective (attendance). En se plaçant à ce dernier point de vue, il faut s'en tenir à des énumérations plus modestes, savoir à 9.187.505 (Rep., p. 13.)*

2. *Inutile d'ajouter que la valeur de ces Collèges est éminemment variable et que nous ne faisons ici que consigner les mots dans le sens que leur donnent et les usages du pays et les statistiques.*

6. Une mention spéciale doit être réservée aux Collèges pour jeunes filles, ou mieux pour femmes (women), *qui depuis trente ans se sont élevés en même temps que s'ouvraient, pour la coéducation, la plupart des vieilles écoles. Leur nombre est de 166 avec 14 mille élèves et un budget de 15 millions.*

7. Les lois célèbres de 1862 et 1890, relatives aux cours d'agriculture et d'art mécanique, ont fait naître 63 Collèges spéciaux, que les dotations fédérales ont enrichis et que les États surveillent avec soin, en obtenant des résultats bien divers. Ces Collèges ont 12.558 élèves, et ils disposent annuellement de 20 millions de francs.

8. Non classées encore et se distinguant de toutes les autres, se comptent 20 écoles de technologie, *fondées, d'ordinaire, par de riches particuliers comme Armour, de Chicago, Drexel, de Philadelphie, des villes comme Boston, ou des États comme la Georgie. Leurs revenus atteignent 9 millions, et leurs portes s'ouvrant pour tous, sans exiger un but bien défini, accueillent une population scolaire relativement considérable, près de 5 mille personnes.*

9. Il fallait dégager le terrain avant d'en venir aux cours purement professionnels. Si nous nous en tenons aux carrières dites libérales, nous comptons 510 écoles [1], *pour lesquelles un diplôme de baccalauréat n'est pas exigé dans le bagage d'inscription, et qu'il est par conséquent difficile d'exhausser au-dessus du niveau secondaire.*

*10. Les cours d'*Université, *ouverts aux seuls bacheliers, sont fréquentés par 3.026 étudiants, car il ne convient guère de tenir compte de nos résidents autorisés dans des Collèges de dernier ordre.*

11. En dernier lieu, citons les écoles spéciales de West-Point pour l'armée de terre, d'Annapolis pour la marine, dont le budget atteint 19 millions, et les Écoles normales formant une armée non moins nécessaire dans un peuple libre. Ici nous n'avons point l'unification qui a donné, sur le terrain militaire, de si bons résultats : il n'y a pas moins de 498 Écoles normales avec 67.884 étudiants, sans parler des 153 cours

1. Voici la répartition de ces écoles et de leurs 47 mille étudiants :

Théologie	*147*	*établissements*	*7.658*	*élèves*
Médecine	*152*	»	*21.802*	»
Droit	*67*	»	*7.311*	»
Pharmacie	*35*	»	*3.658*	»
Art Dentaire	*35*	»	*4.158*	»
Vétérinaire	*8*	»	*544*	»
Gardes-malades	*66*	»	*2.710*	»

de High-Schools, *et des 173* départements *que les Collèges ont réservés à la pédagogie.*

Cette dépense annuelle est de 10 millions, donnant pour l'ensemble de l'instruction publique, à ses divers degrés, l'énorme somme de un milliard, 120 millions, *dépassée certainement par le fait de ces institutions d'ordre indéterminé et que nous avons dénommées d'une façon générique :* Collèges d'affaires.

Ajoutons au sujet des instituteurs que, malgré le nombre très considérable des moyens de formation, à peine si un dixième des maîtres aujourd'hui employés possède un diplôme de graduation d'École normale, et que la plupart n'ont que le certificat *délivré après examen par les surintendants soit de comté, soit de ville, ou le* Bureau *provincial d'éducation. Nous venons de désigner ainsi les officiers qui ont en Amérique une mission de contrôle ou d'inspection pour les écoles primaires ; mais, hâtons-nous de dire que ces fonctionnaires n'ont besoin pour être élus, soit par le peuple, soit par le gouverneur ou les diverses Législatures, d'aucun titre, d'aucune capacité. Il n'est pas rare de voir ces hautes situations, d'importance si grande pour l'avenir de la nation, occupées par des politiciens.*

Pourtant, plus qu'on ne le croirait, le peuple a su trouver les siens, et à côté des Tweeds et autres qui ont déshonoré l'institution à New-York et dans le Kentucky, par exemple, il faut citer les Draper, les Wickersham, les Harris, qui lui ont donné un incomparable éclat.

Ils sont certainement trop rares encore, et, eu égard à l'influence désastreuse qu'exercent les mauvais surintendants, les indifférents et les incapables, le fait que ces fonctions sont si aisément accessibles est un grave danger pour l'Amérique, surtout dans l'état actuel de préparation trop insuffisante pour la grande majorité de ses maîtres.

Si l'école primaire a un semblant de contrôle, tout au moins pour les cours rattachés à l'administration municipale (car les surintendants provinciaux n'ont aucune juridiction d'autorité), l'enseignement collégial et supérieur est par trop livré à lui-même, excepté dans l'État de New-York, où l'Université et les régents de l'Université *exercent une surveillance sur les établissements, qui ont la faveur de donner des grades et qui pourraient ainsi compromettre le bon renom de l'État.*

Mais ceci même est inefficace et, d'ailleurs, c'est une organisation toute particulière qui arrêtera notre attention, car nous y retrouverons, en ses origines tout au moins, l'idée française.

II.

En quittant ces chiffres, sur l'importance desquels il est pour le moment superflu d'insister, nous devons constater que, s'il est quelque chose de commun dans cet immense mouvement, c'est l'erreur, la faute de pure pédagogie comme le vice fondamental.

En effet, l'usage irraisonné des fonds scolaires, leur gaspillage, provenant de déplorables concessions à la gloriole locale qui veut l'Université, alors que la simple école élémentaire serait seule et d'abord urgente, l'envahissement du temple sacré par les coteries religieuses, politiques ou purement personnelles : voilà ce que nous retrouvons partout, même dans les plus riches et les plus éclairés des États.

D'autre part, nous ne trouvons dans aucune des provinces, ni École normale supérieure, qui fasse et prépare le professeur, en évitant les expériences des débutants, ni l'examen d'agrégation qui consacre l'entraînement obtenu par des méthodes savantes. De plus, ce maître si peu formé est laissé à lui-même sans direction, sans contrôle officiel, livré aux influences les plus déplorables pour les vrais intérêts de l'éducation. Ce professeur, il est traité sans égard pour sa valeur personnelle, sacrifié à des cabales, jeté pieds et poings liés aux caprices des présidents, des Trustees *et de la Corporation. Ne voit-on pas les élèves eux-mêmes consultés et jugeant en dernier ressort la valeur du maître ? M. Hippeau*[1] *a écrit en son ouvrage déjà ancien sur l'Amérique, que la Faculté est souveraine pour recruter ses membres. Je ne connais pas, parmi les inexactitudes nombreuses écrites par M. Hippeau, je ne connais pas, dis-je, d'erreur plus grande et plus absolue. Le* suppléant *ou maître*

1. *M. Hippeau, qui a publié, en 1868, un rapport sur l'*instruction publique aux États-Unis, *présentait des écoles de cette époque un tableau singulièrement optimiste, qui se maintient le même dans les éditions postérieures, celle de 1878 entr'autres. En toute franchise, j'avoue que les indications données sont de nature à tromper sur la réalité vraie. Je n'ai pu retrouver aucun des éléments qui ont fourni matière à cet enthousiasme. L'écrivain a-t-il ajouté une foi trop complète aux programmes ? Quoi qu'il en soit, il nous semble que M. Hippeau a parfois commis des erreurs graves, que nous signalerons au cours de nos études, et aussi qu'il nourrissait d'étranges illusions sur les Universités américaines d'il y a trente ans.*

Au hasard, je cite cette phrase de l'Introduction, p. 14 (éd. in-12 1878). « Après avoir « passé trois ans au Collège, de 18 à 21 ans, au sortir de l'école de grammaire *(High-« School)*, le jeune homme suit les cours des Universités, en vue d'obtenir les grades de

adjoint, quel que soit son nom, reader *ou* tutor, *est, de façon ordinaire, nommé ou renvoyé sans que le* full-professor *ait eu à donner son avis, ou, s'il l'a fait connaître, sans qu'on ait daigné en tenir compte. Les influences les moins pédagogiques n'ont que trop souvent le plus de pouvoir en pareille matière. Il a suffi à M. Harrison et à M. Cleveland lui-même, dit-on, d'avoir été président des États-Unis pour être candidat couru aux fonctions professorales dans des Universités fameuses.*

Faut-il voir dans cette deminutio *du maître, dans son manque d'indépendance et d'autorité, l'explication de l'avilissement du grade? — Faut-il ajouter à cette cause la nature de l'examen, qui n'offre pas par lui-même de garanties nécessaires? — C'est ma profonde conviction, et elle s'est formée partout où j'ai vu fonctionner le système. Le baccalauréat est, d'ordinaire, donné d'après les seules notes du professeur, jugeant des travaux écrits dans le huis-clos de sa conscience, sans la sanction d'une autorité supérieure suffisamment compétente, sans le contrôle d'un examen oral et public, ou d'une supervision possible. Nous ne pouvons croire que ces épreuves soient efficaces, surtout en constatant la dépendance dans laquelle se trouvent à l'égard de leurs élèves beaucoup trop de ces professeurs, qui jugent en souverains.*

Du doctorat, nous n'avons pas cette critique à faire; les professeurs qui composent le jury ne sont plus de ceux — en général — qu'emportent les orages d'administration ou de coulisse; mais il y a d'autres remarques. La thèse n'a pas l'importance de nos grades supérieurs. Petit article de Revue *sur un point du cours, ou s'y rattachant de façon intime, elle n'a pas nécessairement la publicité de l'impression avant la soutenance, et parfois les honneurs du tirage ne lui sont jamais attribués. Ajoutons aussi que souvent le jury doit être difficile à com-*

« docteur dans les facultés de théologie, de sciences, de lettres, de droit et de médecine.»

Toutes ces affirmations étaient complètement inexactes, il y a un quart de siècle : il en est bien peu de vraies aujourd'hui encore. En effet, tout d'abord le séjour au Collège est de quatre années; il n'y avait en 1868 aucun cours d'Université pour les lettres et les sciences, *et ce n'est point après le collège, mais après le* High-School, *que l'on va aux Facultés de droit et de médecine: le* certificat de grammaire *est plus que suffisant pour l'admission à ces études* supérieures.

Pourquoi ne pas ajouter que l'enthousiasme de M. Hippeau excita au sein des État-Unis une surprise qui dure encore? On lui en fut reconnaissant, mais la plupart des éducateurs américains ne le suivirent pas dans cette voie. Grâce aux études publiées par les écrivains nationaux, les lacunes, les fautes ont été mises en lumière et des remèdes furent apportés à plusieurs.

poser, par exemple, quand il est question de thèses de français ou de langues romanes, dans l'Université où un seul membre paraît compétent[1]. *Je n'insiste pas ; ces traits presque universels permettront de porter un jugement général, n'admettant que de rares exceptions.*

Aussi, n'est-il pas extraordinaire que nombre de Collèges et de hautes écoles donnent eux-mêmes l'exemple du dédain pour le grade en admettant dans leur Faculté des professeurs sans aucun diplôme, ou nantis du seul et pitoyable doctorat d'honneur, *si facilement distribué aux États-Unis.*

Enfin, et cette observation est de grande importance, alors que dans toutes les provinces de l'Union les offices scolaires sont si nombreux, si bien rétribués, il n'est exigé des candidats aux diverses surintendances d'éducation, ou des membres des multiples comités d'écoles, aucune préparation antérieure ; bien plus, il n'y a pas de moyens constitués pour former et recruter un corps capable d'inspecteurs ou de fonctionnaires de l'enseignement. C'est le caprice populaire, la tyrannie des partis, les honteuses oppressions des politiciens qui donnent aux chefs de l'instruction leur investiture, et qui, hélas ! certifient seuls leur compétence.

Quoi d'étrange, dès lors, que, dans chacune des branches de l'enseignement, le désarroi soit tel que les Américains eux-mêmes ne songent pas à le contester, et que la seule divergence entr'eux porte sur le point de savoir laquelle des diverses éducations, primaire, secondaire ou supérieure, est le plus en souffrance ? C'est dans les seuls livres des voyageurs européens que l'enthousiasme se montre intense, lorsqu'en particulier ces livres sont écrits d'après les catalogues-réclames ou à la suite d'une visite rapide[2]. *Aujourd'hui encore, on ne sait pas au juste ce qu'il faut entendre par* Université, *on n'a pas d'idée bien définie sur le vrai rôle de la* High-School, *sur les programmes de l'instruction secondaire et le champ d'action de l'École primaire. Sur ce dernier terrain, surtout, le désordre est à son comble, à cause de la subordination des emplois aux pires intrigues des politiciens.*

Ce qu'il y a de plus grave, c'est que l'opinion ne paraît pas s'émouvoir de ces inconvénients, et que les réformateurs n'apparaissent nulle

1. *Je citerai au cours de ces études des exemples de ces divers abus.*

2. *Voir pourtant dans les ouvrages récents de M. Compayré, à côté de graves lacunes, les témoignages relatifs à l'*Enseignement supérieur, *pp. 7 et 10, et à l'*Enseignement secondaire, *p. 25.*

part. La National Educational Association, *qui, jusqu'à ce jour, a été à l'avant-garde pour la création d'un bon sens et d'une conscience pédagogiques, ne me semble pas préoccupée suffisamment de ces problèmes redoutables ; elle n'a pas cherché, jusqu'à ce jour, à arracher les professeurs au despotisme des Administrations pour les mettre sous la direction de leurs pairs, elle n'a pas demandé à la magistrature des écoles des garanties pour exercer son autorité souveraine.*

Aussi, pour ne parler que des conséquences prochaines, comment s'étonner de l'énorme gaspillage d'argent, de forces intellectuelles et morales, qui caractérise, à tous ses degrés et en tous les États, l'éducation ? Comment s'étonner de résultats infimes et peu dignes d'attention, si on les compare aux richesses mises en branle, aux bonnes volontés qui agissent, aux mille moyens d'action qui s'offrent [1] *?*

Mais des conséquences plus lointaines, quoique très directes, peuvent être indiquées : c'est que le but est trop souvent manqué, l'école n'exerçant pas son influence salutaire, parce qu'elle n'existe pas en son concept essentiel, et que trop souvent elle est détournée de son but ou rendue stérile par l'absence de ses éléments constitutifs. D'où, dans la moyenne partie de l'Union, cette illiterary, *cette ignorance profonde et redoutable, sur laquelle M. Mayo écrivait il y a quelques années des pages si émues. J'ai déjà signalé l'ouvrage de M. Mayo dans un article de*

1. M. Compayré signale les étrangetés des Ecoles de Droit et de médecine relevées par lui dans les catalogues de 1888-89. Le Report *pour 1893-94 confirme ces appréciations, en ce sens que le nombre des Facultés de Droit s'est élevé de* 52 *à* 67 *(en 5 ans !) et celui des Ecoles de médecine de* 120 *à* 152.

*Je cite au hasard quelques anomalies (*Report, *p. 144, vol. I.)*

Le Kentucky a une Faculté de médecine homéopathique avec 17 professeurs *et* un *assistant pour un groupe d'élèves tout juste égal à celui du corps professoral tout entier ; on y trouve compris* 8 *étudiantes.*

Dans le Maryland, 29 professeurs pour 29 élèves, et l'Ecole de Droit de Buffalo tient le record *avec 21 professeurs pour 9 élèves.*

Parmi les 52 Ecoles de Droit (1888-89), 26 avaient moins de 50 élèves ; il y avait un *élève à Bloomington (Illinois), 8 à la grande Université Tulane. 5 écoles ont* un *professeur, 24 en ont de 2 à 5. En revanche Columbia Collège a 9 professeurs pour 500 élèves.*

L'Amérique ne possédait, à la même époque, pas moins de 120 écoles de médecine avec 2.000 professeurs pour 13.000 étudiants. Il se présente des phénomènes extraordinaires : par exemple, à la South-Caroline-University, à côté de 26 étudiants, 22 professeurs ; dans le Colorado, 16 étudiants, 12 professeurs ; à Yale, 33 élèves, 19 maîtres ; à Baltimore, égalité entre professeurs et maîtres. Il y a mieux, dit M. Compayré, à Minneapolis : 23 professeurs pour 20 élèves ; à Toledo, 22 professeurs, 10 élèves ; l'école de pharmacie de Cornell a 11 professeurs pour 6 élèves (1 jeune fille).

la Revue internationale de l'enseignement, *article qui a tout une histoire* [1]*; et l'étonnement causé par ces révélations, qui n'étaient de ma part que de simples traductions d'un auteur, indiscuté en Amérique, fut chose surprenante. Je n'insiste pas ; mais je traduis à nouveau ces lignes terribles par lesquelles M. Mayo résumait son impression. « Cette ignorance est un bourbier pestilentiel dans lequel plonge le sous-sol de l'édifice social de seize États dans l'Union* (il s'agit ici du Sud). *Le souffle empoisonné monte à chacun des étages, pénètre dans chacune des chambres, celles mêmes qui sont les plus ornées et les plus secrètes. Ce bourbier, d'ailleurs, n'est qu'une dépression plus accusée du marais que nous voyons à la base de tous les États, de toutes les villes du Nord, mettant autour de ces peuples des dangers que nous commençons à peine à entrevoir. »*

Et après avoir analysé ces résultats en religion, en politique, en économie sociale, M. Mayo ajoutait : « La cause de tout le mal, c'est l'ignorance, la méconnaissance absolue de toutes choses, qui domine dans les deux tiers des villes de l'Union, dans les trois quarts de nos États [2]*. »*

Cette situation n'est guère contestée qu'en dehors de l'Amérique ; et nous la voyons signalée à l'envi par les surintendants généraux dans leurs meetings annuels ; on connaît les belles et mélancoliques paroles de Garfield demandant la lumière pour les millions d'électeurs que leur ignorance livrait aux intrigues des politiciens.

1. *Cette histoire, il convient de la résumer. Après la publication de cet article dans la* Revue internationale de l'enseignement *(juin 1895), M. Dreyfus-Brisac, le directeur, se refusa à publier de nouveaux articles sur* l'Éducation en Amérique, *malgré les conventions formelles qui le liaient : il en vint même à faire décomposer un article de 57 pages, tout prêt déjà pour l'impression et relatif à l'*Éducation dans les Carolines. *Je n'ai pas fait de procès à M. Dreyfus, car il était inutile de recourir aux tribunaux pour faire ressortir tout ce qu'il y avait d'inconvenant dans ces procédés, qui ont été et seront toujours une exception dans les manières de la presse en France. Il est déjà étrange que le directeur d'une grande Revue puisse avoir le droit de les acclimater : ce sont des anomalies que notre pays est seul à présenter.*

2. *Southern Illiterary is the great pestilent slough in which the basement story of society in sixteen States now rests, with the hideous malaria poisoning every nook or corner of its loftiest and loveliest sky-parlor or most exclusive closet : ant the slough itself is only the deepest depht of the same deadly marsh that underlies every northern city ande State, involving these powerful commonwealths in peril we are only beginning to apprehend (*Southern Women in the recent educational movement in the South, *p. 297 et suiv.)*

Cet ouvrage a été publié par les soins du Bureau d'éducation, *il revêt ainsi un caractère presque officiel.*

III.

Mais s'il convient de ne pas faire le silence sur de pareils faits, il faut bien plus encore faire ressortir et mettre en grande lumière deux points, qui constituent pour l'Amérique une atténuation à tous les maux.

En effet, dans chacune des provinces, même celles de l'extrême Sud, l'intérêt qu'excitent les choses scolaires est considérable. De riches citoyens, comme les Tulane, les Mac-Donogh, les Peabody et tant d'autres, ne se laissent arrêter dans leurs largesses à l'égard de l'école ou du collège, ni par les abus, ni par les erreurs, ni par les insuccès. C'est par cinquante millions de francs que se comptent chaque année ces libéralités. Des bibliothèques s'élèvent sur des plans grandioses, avec des réglementations faciles qui mettent à la portée de tous les trésors de l'art, des lettres et de la science.

De plus, l'organisation de l'appareil instructeur est toute au grand jour, aux yeux de tous. Non seulement les classes, toutes les classes, sont accessibles au public, qui peut ainsi se rendre compte des méthodes et des progrès, mais il n'y a pas le huis-clos qu'entretient chez nous la routine des bureaux, que favorisent les mystères de l'administration. Des rapports *sont publiés annuellement par tous les officiers du système, rapports distribués à profusion, qui mettent sous les yeux du peuple le mouvement intellectuel. Une presse spéciale, de plus en plus nombreuse et active, met en relief tous les détails et prépare le verdict du* parlement de la nation *sur ces graves questions.*

Jusqu'à ce jour, peu de chose, certes, a été obtenu ; mais de pareils procédés ne seraient indéfiniment sans puissance que s'il fallait désespérer de l'espèce humaine. Grâce à l'impérieux instinct de perfection qui travaille toujours au sein de l'humanité, grâce à cet instrument merveilleux qu'est l'initiative personnelle de toutes les bonnes volontés, grâce à la liberté qui guérit si bien les blessures faites par elle, nous avons le droit et le devoir d'affirmer que le progrès n'est qu'affaire de temps, et d'un temps assez court.

Il est vrai que beaucoup d'années auront été perdues, et pour ceux qui sont tombés le long du chemin, elles seront irréparables ; mais les nations vivent surtout d'expectative, et les États-Unis ont pour l'école des raisons d'espérer que nous n'avons pas. Peu à peu, formés par les événements, par le spectacle des fautes commises, par les leçons venues

du dehors et d'ordinaire bien accueillies, les Américains sortiront du chaos pour entrer dans l'ordre.

Là même où me frappaient davantage les défauts et les lacunes, je sentais s'éveiller et grandir en moi cette conviction que je viens d'exprimer. Aussi, me semble-t-il qu'en écrivant ce que je crois être en toute conscience l'expression absolue de la vérité, je suis quelque peu utile à la grande cause de l'enseignement dans l'humanité. Ne sommes-nous d'ailleurs pas tous solidaires ? et le soleil de perfection, en éclairant la grande République d'au-delà de l'Atlantique, n'enverra-t-il pas jusqu'à nous sa radiation bienfaisante ? D'autre part, la barbarie que l'ignorance fait si vite se fortifier, n'aurait-elle pas pour notre Europe de terribles contre-coups ?

Je dois indiquer brièvement le plan suivi.

Renonçant aux systématisations générales, j'ai préféré m'en tenir à des monographies, présentant l'activité scolaire dans les principaux États de l'Union, les anciens tout d'abord, et ensuite ceux qui sont venus former l'immense République. La conclusion *sera comme la synthèse après l'analyse. L'ordre à suivre aurait pu être différent. D'aucuns voulaient que la géographie fût mon seul guide, d'autres auraient désiré que je m'en tinsse aux indications historiques pour le développement graduel de la pensée américaine, et qu'ainsi j'étudiasse les États dans le rang de leur formation.*

Le système choisi est mixte. La Virginie est la première en date, puisque la charte de colonisation est de 1609 ; mais si nous la retrouvons en tête de ces études, ce sera surtout parce qu'elle fut le théâtre d'une action pédagogique qui nous a paru souveraine, et pour les États anciens, et pour ceux qui ont occupé les solitudes de l'Ouest lointain.

Les origines et les progrès de l'éducation dans les provinces qui ont fait l'Indépendance, tel sera l'objet des deux premiers volumes ; l'histoire des trente-deux nouveaux États tiendra facilement dans une troisième partie, car elle n'est que la mise en pratique de théories et de principes que nous aurons montrés déjà actifs au sein des provinces-mères.

Nous nous sommes surtout efforcé de dégager les influences créatrices, à côté et en dehors des hommes qui ne sont d'ordinaire que les instruments d'une pensée plus générale.

CHAPITRE PRÉLIMINAIRE.

L'Action Fédérale.
La National Educational Association.

AVANT d'écrire en détail l'activité particulière de chacun des États de l'Union, nous devons rechercher les forces qui se sont exercées à travers toute l'Amérique au-dessus des appareils provinciaux ; il en est deux qu'on ne peut ignorer dans une œuvre comme celle-ci, et que nous nous étonnons de ne pas voir mises en grand relief par les récents historiens de l'éducation américaine, MM. Compayré et Buisson : nous voulons parler du gouvernement fédéral et de la *National Educational Association.* L'action de cette dernière présente un intérêt d'autant plus vif, qu'elle ne relève que de la liberté, et que, hélas ! son fonctionnement n'est guère possible en un pays autre que la grande République d'au-delà de l'Océan. Que les meilleurs et plus féconds résultats aient été atteints par l'énergie et l'intelligente initiative de cette société, ce n'est point chose qui puisse étonner ceux qui croient en l'efficacité de tout ce qui laisse à l'homme la responsabilité et la liberté de sa voie.

I. — GOUVERNEMENT FÉDÉRAL.

Dans les préoccupations des fondateurs de l'Union, — dès après l'Indépendance, — l'école, à des divers degrés, prend la première place. Washington affirme la nécessité de préparer pour la vie fédérale, en dehors des particularismes locaux, les générations futures ;

ainsi, à côté de *West-Point*, où se formait l'armée de la nation nouvelle, veut-il une *Université* qui, au centre de l'Union, serait le creuset dans lequel viendraient se fondre tous les éléments hétérogènes, pour en faire résulter l'âme américaine... Il ne suffit pas, en effet, à Washington et aux autres Pères de la patrie, de stimuler le zèle des provinces par la constitution du haut enseignement, mais il leur paraît à tous indispensable, pour l'unité du pays, d'imprimer une direction commune aux intelligences les mieux douées, *the best genius*... Cette *Université nationale* a été le rêve de tous les grands présidents, de tous les éducateurs ; tous l'ont réclamée au nom du patriotisme, au nom des sciences et des lettres, mais jamais ils n'ont été compris et écoutés. Nous n'insisterons pas sur l'échec de ces tentatives, sur cette méconnaissance si complète de ces devoirs, dont l'Amérique nous donne l'exemple assez triste. Un fils de l'Union, M. Hoyt, a été plus énergique, plus expressif que nous ne saurions l'être ; voici la conclusion de son plaidoyer tout récent en faveur du projet d'École supérieure : « Pour dire toute la vérité et la dire fran-
» chement, les meilleures de nos nombreuses Universités ne sont que
» le *triste squelette* de ce qu'elles devraient être avant de songer à
» prendre rang parmi les Universités du vieux monde ; et si nous
» voulons ne pas demeurer sous le mépris et le dédain des savants
» d'Europe, qui, avec assez de raison, — *properly enough*, —
» nous considèrent comme un peuple fin et habile, mais sans
» culture intellectuelle, il est temps que les véritables amis du
» savoir, que tous ceux qui désirent pour notre pays la gloire et
» la prospérité, comprennent combien il est impérieusement néces-
» saire de fournir enfin à tous les moyens d'une instruction plus
» haute et plus complète en toutes les branches de la science
» humaine. Ayons au moins, — et sans plus grand délai, — ayons
» au moins sur le continent américain une véritable et réelle
» Université . »

1. A l'encontre de ceux qui refusent aux Congrès fédéraux toute compétence pour s'immiscer dans les questions scolaires, il convient de signaler un épisode des réunions constitutionnelles de Philadelphie en 1787. Déjà alors, à diverses reprises, Washington avait demandé la création de l'Université nationale, qui lui paraissait l'unique moyen d'écarter de l'Union le provincialisme et le sectionalisme. (Sparks, II.)

Il était soutenu par Pinckney, de la Caroline du Sud, et James Madison, de la Virginie. Le projet de constitution rédigé par Pinckney portait ces mots : « Le Congrès aura le pouvoir d'établir une Université nationale au siège du gouvernement. » Plus tard, dans

Cet argument spécial n'était pas indiqué par les premiers promoteurs de l'idée, mais il n'est pas des moins curieux sous la plume d'un Américain qui connaît son pays et les 451 collèges décorés, pour la plupart, du nom d'Université... Ce qu'il fallait peut-être indiquer avant tout, c'est que la réalisation du rêve de Washington, de Jefferson, de Monroe, Adam et tant d'autres, aurait rendu impossible la terrible guerre de 1860.

Au point de vue pédagogique, l'*Université nationale* aurait fourni des professeurs que leurs capacités auraient élevés au-dessus des factions, des cabales et des mesquines intrigues. Quelque chose de vraiment supérieur aurait pu être entrepris, quelque chose qui demeurerait comme modèle et idéal à poursuivre. Economie de sang, économie de forces, économie de temps et de méthode, tels sont les avantages. Quant aux inconvénients, on me les indiquait d'un mot : *L'Université nationale serait l'hôpital, la maison d'asile des politiciens* (le mot anglais, plus énergique, aurait dû être traduit par une expression moins parlementaire).

Dans l'état actuel des esprits à l'égard des écoles, c'est probable..., mais si cette création eût été faite à son heure, jadis, pareil état d'esprit n'existerait pas.

Après avoir signalé cette regrettable lacune, et avoir brièvement indiqué ses conséquences, ajoutons que le Pouvoir fédéral n'est pas resté inactif. Les donations de terres, soit spécialement réservées à l'usage des écoles, soit destinées à des institutions particulières, le *Bureau d'éducation*, le Musée national et la célèbre *Smithsonian*, telles sont les mesures prises à diverses époques, et avec des fortunes diverses, par les Congrès en faveur de l'instruction. Examinons-les rapidement.

la discussion du projet de Randolph, Pinckney insista sur le caractère libéral de cette Université, où « ne serait autorisée aucune préférence, aucune distinction engendrée par « des considérations religieuses. »

Les comités n'acceptèrent aucun des deux projets ; mais il faut mettre en lumière le motif qui les fit écarter. Le gouverneur Morris, en répondant à Pinckney, Wilson et Madison, déclare en effet que *la motion était inutile, le Congrès ayant déjà, par des textes formels, le droit d'émettre tous règlements ou lois au sujet de l'éducation national*. Malheureusement, si la lettre de la Constitution demeure, l'esprit qui vivifiait disparaît parfois, et, depuis cette époque, malgré les nombreuses et explicites déclarations de Madison, James Monroe, Quincy Adam et tant d'autres, on doit regretter que les heureuses dispositions du début aient été oubliées et méconnues. (Voir à ce sujet Madison's papers, III, 1354.)

§ 1. — *Donations territoriales.*

Lorsque, après la défaite de lord Cornwalis, le dernier soldat anglais eut quitté le sol devenu libre, les Etats, unis contre le danger national, se trouvèrent un moment embarrassés de la victoire. La lutte faillit éclater entre eux à l'occasion du territoire qui s'étendait du sud du Canada à l'est des Alleghanys, et du nord de l'Ohio jusqu'au Mississipi. Quatre des Etats, Massachusetts, New-York, Connecticut et Virginie, élevaient des prétentions sur ce domaine, que les vainqueurs venaient de se faire attribuer par l'Angleterre. Celle-ci n'avait pas eu le temps même de parcourir ces terres inconnues. C'est à peine si le traité de 1763 les avait enlevées à la France, en découpant dans les possessions dites de la Louisiane ce lambeau grand comme trois fois la Mère-Patrie.

Il semblait que les droits de la Virginie fussent à la veille de prévaloir ; en effet, la charte qui instituait, dès 1609, la première colonie, n'indiquait vers le nord et le sud aucune limite. Seuls, d'ailleurs, des Virginiens avaient réussi, sous la conduite de George Roger Clarck, à traverser le territoire et à nouer des relations avec les trappeurs français, les premiers habitants de l'Illinois, du Michigan, du Wisconsin et de l'Ohio. Mais la noble province, qui subissait alors l'influence de Jefferson, renonça publiquement à toute souveraineté, car : « ce qui avait été conquis par le sang de tous devait » être la propriété commune. » C'est ainsi que s'exprimait le colonel Bland, après les députés du Maryland. Lorsque les autres Etats eurent fait aussi abandon de leurs droits, le gouvernement central eut, en pleine propriété, des milliards d'acres, qui s'accrurent dans la suite des territoires du Sud central (Alabama, Mississipi), de la Louisiane, achetée par Jefferson au commencement de ce siècle, et des terres acquises à diverses époques, soit du Mexique, soit de la Russie [1].

C'est de cet *ager americanus* que furent formés les trente-deux Etats qui se sont ajoutés aux auteurs primitifs de l'Indépendance.

La nouvelle nation eut l'incomparable bonne fortune d'avoir, en ces heures solennelles, non seulement des guerriers hardis dans la

1. Le territoire de l'Alaska.

lutte, mais aussi des hommes de haute sagesse et de suprême diplomatie. Jamais peuple ne vint à l'existence sous de plus heureux auspices ; n'oublions pas non plus qu'une fée tutélaire, et alors toute-puissante, la France, se tenait debout à côté de son berceau. Après avoir organisé la victoire, Franklin, Marshall, Madison, Jefferson, Putnam et Washington lui-même, surent organiser la liberté. Les Ordonnances de 1784 et 1787, relatives au territoire du Nord-Ouest, sont des actes qui font le plus grand honneur à la jeune République. Jefferson fut l'inspirateur de qu'on a appelé la *Magna Charta* des futures provinces ; les principes posés alors se trouvent reproduits presque en entier dans la récente constitution de l'Utah.

Il s'agissait de soumettre à un règlement l'usage de ces richesses incalculables que les Congrès allaient ainsi avoir sous la main. Tout d'abord, il fut décidé que des ventes de terres seraient faites au profit du trésor fédéral, ou que des concessions pourraient être accordées pour le bien de tous ; mais dans tout *township*, trois lots [1] devaient être réservés, dont le 16e spécialement, pour la fondation et le soutien des écoles primaires, et deux autres pour le culte et l'Université [2].

L'exposé des motifs était formulé en ces mots fameux, souvent cités depuis : « La religion, la moralité et l'instruction étant » nécessaires au bonheur de l'humanité et à la formation du gou- » vernement, les écoles et tous autres moyens d'éducation seront » encouragés. »

Ce qui caractérisait ces donations, c'est qu'elles n'étaient guère que des secours supposant l'action des États ; et l'on s'en remettait aux Législatures provinciales, s'il m'est permis d'employer ce qualificatif, pour employer ces ressources au mieux des intérêts régionaux.

Nous devons constater que ces largesses,— dont le chiffre dépasse un milliard de francs, — ont été, en général, assez mal administrées ; en fait, les États réclamèrent toujours des générosités nouvelles. En 1885, M. Thomas Bicknell, de Boston, n'hésitait pas, en plein *Congrès International d'Éducateurs*, de dénoncer le danger que faisait

1. Les lots étaient de seize milles carrés : le mille carré équivaut à 2 kilomètres carrés 5888 m. c.

2. Ce fut là pour leurs écoles un minimum ; car l'Ohio, le premier territoire ainsi formé, obtint trois lots, la Floride et le Wisconsin en eurent quatre ; tous les Etats admis après 1848 eurent deux lots, le 16e et le 36e ; depuis 1849, près quatre-vingts millions d'acres ont été ainsi distribués.

courir à l'Union tout entière l'*Illiteracy*, l'ignorance dans laquelle croupissait le *huitième* de la population des États-Unis.

« Au nom de l'avenir de la patrie, il suppliait le Congrès de faire » une distribution de terrains plus grande encore, afin de travailler, » par les écoles, au bien commun . »

D'après M. Frank W. Blackmar, les terres réservées tout spécialement à l'*Université*, c'est-à-dire à ce que l'on considérait comme enseignement supérieur, formaient, en 1886, un total de 1.395.920 acres.

Au moment même où la terrible conflagration entre le Sud et le Nord mettait en lumière l'imprévoyance des Congrès, qui n'avaient pas su faire l'union des intelligences et des cœurs dans l'école, un sénateur du Vermont, M. Morril, proposa l'attribution de nouvelles terres pour la propagation de l'enseignement agricole et mécanique. On voulait que les classes moins fortunées, dont la place n'était point faite dans les Universités aux programmes pompeux, pussent recevoir l'instruction nécessaire. Cette loi, qui reçut le nom de *Morrill's act*, fut un grand bienfait pour la cause de l'éducation, — malgré que, dans bien des États, une bande noire se fût emparée, à vil prix, des terrains ainsi donnés. Le total atteignit neuf millions d'acres (l'acre vaut 4004 mètres carrés). L'institution la plus importante qui résulta du *Morrill's act* fut l'Université de Cornell ; — elle retiendra notre attention et notre plus complète admiration lorsque nous décrirons l'enseignement dans l'État de New-York.

Plus tard, en 1887, la même politique fut continuée. Le Congrès décida de payer, à chaque État, autant de fois 15,000 dollars (75,000 francs) que celui-ci aurait de députés ou de sénateurs fédéraux, dans le but d'établir des *champs et laboratoires d'expérience*. Si nous ajoutons que, en 1836, fut distribué un *excédent de recettes* dont le Trésor national ne savait que faire, que, à diverses reprises, plus de cinquante millions d'acres, provenant de marais desséchés, d'anciennes salines, furent consacrés au même but, nous pouvons conclure que les Congrès ont été réellement généreux ; mais si nous observons combien, en fait, tout cela est demeuré stérile, il nous faut, avec M. Thomas Bicknell (loc. cit., p. 492), « regretter qu'on

1. Consulter, à ce sujet, la phrase mélancolique du président Garfield, en son premier Message. A cette époque, on constata que dans onze États (sur 38), le 40 pour cent de la population ne savait ni lire ni écrire. *Proceedings of the New Orleans Exposition*, page 484, 2 vol.

» n'ait point créé un Bureau d'administration, composé du Secrétaire » de l'Intérieur, de deux sénateurs, de deux représentants (n'appar- » tenant pas au même parti politique), du *Commissaire d'Éducation* » et du quatrième auditeur du trésor, qui aurait la surveillance » étroite et complète de tous les fonds ou terrains concédés à titre » de dépôt aux divers États [1]. »

§ 2. — *Bureau d'Éducation.*

M. Frank W. Blackmar écrit en son *History of Federal and State Aid to Higher Education in U. S.* (p. 78) : « Quand nous contem- » plons la grandeur et l'utilité de l'œuvre accomplie par cette » institution, il nous paraît étrange que les États-Unis aient pu » vivre quatre-vingt-dix ans comme nation avant de donner nais- » sance à ce Bureau. » Mais, pendant ces quatre-vingt-dix années, l'échec de toutes les tentatives en faveur du haut enseignement fut si considérable, si universel, qu'on demeure surtout étonné du retard apporté à cette création. — Ici encore, comme dans toutes les mesures fécondes, c'est la *National Educational Association* qui prit l'initiative. En 1866, elle résolut de s'adresser au Congrès pour établir un *Bureau de Statistique Centrale.* Le général Garfield, qui déposa le projet, lui donna une plus grande allure et fit voter un *Département d'Éducation* avec un sous-secrétaire spécial ; mais, en juin 1869, on en revint aux modestes proportions voulues par les premiers auteurs. En fait, la juridiction du Bureau est sans autorité, elle n'est sanctionnée par aucune loi. Ses *Rapports* sont un recueil de chiffres et de tabulations « relatifs aux écoles des États et territoires, » et de documents ayant pour but l'organisation et le fonctionnement » des systèmes scolaires. » — Pourtant, rien n'existe dans notre vieille Europe qui ressemble à ces volumes pleins d'utiles choses. Mais, hélas ! il ne semble pas, malgré le mérite des hommes émi-

1. Dans le *District de Columbia*, qui est directement soumis au Pouvoir fédéral, nous trouvons le plus bel exemple de bienveillance impartiale qui puisse être donné. En 1833, des terres, évaluées alors à 25.000 dollars, furent données à l'Université de Georgetown, dirigée par les Pères de la Compagnie de Jésus ; trois ans plus tard, l'Université Baptiste, dite *Columbian University*, reçut le même don. Enfin, depuis sa fondation, l'Université méthodiste Howard, destinée aux gens de couleur, a été dotée d'une subvention annuelle de cent mille francs.

nents qui se sont succédé à la tête du Bureau, MM. Barnard, Eaton, Dawson et Harris, il ne semble pas, dis-je, que l'œuvre d'unification soit accomplie. Il y a, dans l'accroissement de la bibliothèque spéciale formée par le Bureau, dans l'accueil qui est fait à Washington à tous ceux qui viennent chercher la vérité, des moyens de perfectionnements considérables. Nous devons ajouter pourtant que, partout, cette œuvre n'est pas appréciée comme il le faudrait, que trop de surintendants, parvenus de la politique, ne comprennent pas leur devoir dans leurs relations avec ce qui pourrait être, — par le concours de tous, — ce ministère d'Instruction dont déjà, en 1795, Jefferson traçait le plan, encore plein qu'il était alors de ce qu'il avait vu en France.

Quoi qu'il en soit et malgré des difficultés de toutes sortes , le travail accompli par les hommes de dévouement qui ont occupé ces hautes fonctions est au-dessus de tout éloge. Le *Commissaire* actuel, M. William T. Harris, est un des pédagogues les plus remarquables du monde entier. Son activité est sans égale : on le voit à la présidence des congrès scolaires, dans la presse, à l'Université Johns Hopkins, dans les réunions des savants européens, apportant toujours une âme ardente, des énergies que l'âge ne fait qu'aviver. J'ajoute que dans le *Bureau d'Éducation*, où il est d'exemplaire exactitude, il reçoit le visiteur étranger avec une grâce et une bienveillance auxquelles trop d'administrateurs du Vieux Monde ne nous ont guère habitués.

Les *Rapports* du Bureau, disais-je, n'ont d'équivalent nulle part. En effet, à côté des statistiques américaines, on peut lire des études admirablement documentées sur les questions scolaires dans les autres pays. On ne sera pas étonné de trouver dans cet ouvrage (2 volumes de 1000 pages in-8° chacun), distribué gratuitement à tout demandeur, des détails sur notre France, détails que nos bibliothèques ne pouvaient nous fournir. C'est dans cette mine inépuisable, ainsi que dans les monographies publiées par le Bureau, que furent collectionnés beaucoup de renseignements qui sont, avec l'expérience personnelle de l'auteur, une des bases de cet ouvrage.

1. Une de ces difficultés, et non des moindres, est la parcimonie des Congrès. En 1896, on ne pouvait publier d'importants manuscrits relatifs à l'histoire de l'éducation dans les États ; on espérait, — et nous exprimons le vœu que cet espoir soit réalisé, — que le futur Congrès de 1897 serait plus éclairé et, partant, plus généreux.

§ 3. — *La Smithsonian Institution.*

Les États-Unis ont, de tout temps, été les enfants chéris de la Fortune. Une des gracieusetés les plus originales dont ils bénéficièrent, est le testament de James Smithson, riche savant anglais qui, en octobre 1826, instituait pour légataire universel le gouvernement des États-Unis, à la charge de fonder à Washington un *établissement* pour *augmenter et répandre l'instruction parmi les hommes*, « FOR THE INCREASE AND DIFFUSION OF KNOWLEDGE AMONG MEN. » Il s'agissait d'à peu près quatre millions de francs, dont l'usage n'avait que la destination vague soulignée par le testateur.

Le président Martin Van Buren, pour déterminer la manière la meilleure d'utiliser cette donation, sollicita l'avis de ceux que leur savoir et leur esprit mettaient alors au premier rang. Il semble que cette consultation de notables aurait dû amener la création de l'*Université nationale*, pour laquelle concluaient la plupart d'entre eux. Mais un avocat de New-York, Rufus Choates, fit écarter ce projet à cause de son « *étroit utilitarisme* ». Je souligne ces mots qui reviennent souvent dans le discours de Choates et qui nous paraissent l'indication d'un triste état d'âme. En effet, on pourrait croire que, plus que toute autre Institution, celle qui élève l'esprit vers les sommets des lettres et de la philosophie, celle qui enseigne les vrais principes de morale, de politique et de gouvernement, convient surtout à un peuple jeune encore et qui devrait avoir conscience de tout ce qui reste à acquérir. C'est ainsi que le jugeait Thomas Cooper, le gendre de Priestley, celui qui gagna en France de haute lutte sa naturalisation. Mais on en décida autrement et le Congrès, en 1847, attribua le « legs à un *musée national*, une *biblio-* « *thèque* et une *galerie d'art* réunis en un édifice spécial. Les Sociétés « savantes y trouveraient un centre d'action et de réunion ; des « rapports périodiques, des conférences fréquentes, mettraient à la « portée de tous les richesses ainsi accumulées. »

Cette organisation paraît avoir eu toujours la faveur des Congrès fédéraux, qui ont affecté des sommes importantes à son fonctionnement. Plus que le *Bureau d'Éducation*, la *Smithsonian* a été favorisée par le Trésor des États-Unis. Il m'est impossible de ne pas rendre hommage aux travaux des professeurs Henry, Langley et Goode,

qui ont eu la direction suprême de ce mouvement ; mais je ne dois pas moins constater que les résultats produits ne répondent pas à ce qu'on avait espéré tout d'abord. En 1888, près de huit millions de francs (exactement 7.933.359 fr. 50) furent ajoutés aux revenus du capital primitif. Ces sommes, qui seraient très suffisantes pour réaliser l'École supérieure où fonctionnaires, consuls et professeurs trouveraient une préparation efficace, nous paraissent singulièrement stérilisées dans le jeu actuel de la *Smithsonian*. Aussi le rayonnement de celle-ci se fait bien plus à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'Amérique [1]; d'autre part la spécialité des recherches minérales et botaniques dans lesquelles paraissent se cantonner les Régents, ne revêt-elle pas, bien plus que la *National University*, le caractère de *narrow utilitarianism* que si dédaigneusement objectait Rufus Choates ?

Parfois, des essais de centralisation semblent avoir été faits. On entend prononcer les mots « *Académie nationale des Sciences*, *Association historique américaine* », etc., toutes expressions usurpées jusqu'alors par de prétentieuses Sociétés de province, et on espère que la *Smithsonian* pourra donner un sens précis et complet à ces idéales abstractions. Autrefois, on a voulu établir un cours central de conférences [2] sur l'histoire, la science économique, qui servirait à former un « corps compact d'historiens travaillant sur un plan organisé avec un centre commun ». Mais ce ne sont que projets auxquels le professeur Goode consacre sa belle intelligence, sans que jusqu'à ce jour on puisse entrevoir le succès de ces nobles tentatives. C'est à New-York, dans l'*American Museum of natural History*, que quelque chose de ce genre a été fait. C'est insuffisant, car c'est l'*instruction* dans toute son étendue, dans son acception la plus large que voulait James Smithson [3].

1. En 1887 la *Smithsonian* envoyait à l'étranger 62.000 exemplaires de ses publications contre 12.000 aux Sociétés et groupes des États-Unis.

2. Blackmar, op. cit., p. 73.

3. A propos de la *Smithsonian* il est important de signaler des rapprochements qui sont significatifs.

Après Franklin, Adam et Jefferson, Joël Barlow devint ministre des États-Unis à Paris vers 1800. Déjà l'œuvre éducationnelle de la Convention et de Lakanal commence à porter ses fruits; nous voyons que Barlow est émerveillé du spectacle qui frappe ses yeux, de tout ce que présentent de vigoureux et de spontané les jeunes plants dont les racines — ajoutons-le — plongeaient dans un sol depuis longtemps fécond. Il écrit au sénateur de la Georgie, A. Baldwin, pour qu'il suscite là-bas, dans la jeune province, quelque chose

II. — La National Educational Association.

Si nous résumons les pages précédentes, il nous faut constater que l'influence fédérale n'a point encore profondément pénétré dans la nation. Les libéralités en terres n'ont pas, en beaucoup d'endroits, réalisé les plus modestes espérances, parce qu'il manquait soit le contrôle du pouvoir central, soit la direction d'esprits cultivés. — Ce que n'a pas fait, ce que n'a pu faire l'action venue d'en-haut, a été commencé par la libre initiative des intéressés, par la mise en commun des énergies professionnelles qui se firent jour, dès 1830, dans le *New-England*, en 1831 dans l'Ohio, et surtout dans la *National Teacher's Association*, fondée à Philadelphie le 26 août 1857. — C'est cette même société qui se constitua d'une façon plus générale en prenant le nom, qu'elle porte aujourd'hui, de *National Educational Association*. Certes, le titre est ambitieux, et toute autre part qu'en Amérique il porterait ombrage à l'autorité souveraine, en même temps qu'il exciterait les légitimes inquiétudes des amis ; mais les circonstances ont donné raison aux fondateurs. Ils ont établi la seule agence efficace de perfectionnements, la seule influence qui se soit utilement exercée dans le champ scolaire ; et son *National Council of Education*, dont l'officier fédéral, le *Commissioner of Education*, n'est qu'un simple membre (de fait et non de droit), est le *Conseil supérieur* idéal qu'un peuple libre et indépendant désirerait pour son instruction nationale. Dans le *Bureau de Direction* prennent place des délégués de chacun des États ou Territoires de

qui réalise les beaux modèles qu'il contemple de près. Baldwin, ainsi encouragé à l'action, en établit sur des bases magnifiques — en plein désert, — l'Université de Georgie, et Josiah Meiggs, l'ami et le condisciple de Barlow, fut chargé de la présidence. Nous décrirons plus tard cette tentative si intéressante malgré un échec tout au moins temporaire. Lorsque, en 1805, Barlow retourne aux États-Unis, il veut porter l'essai sur un théâtre plus considérable, et c'est l'*Université nationale* de Washington et de Jefferson qu'il désire établir sur les plans de l'*Institut de France*. Le *prospectus* publié alors par Barlow et répandu à des milliers d'exemplaires est le fidèle tableau de nos grandes Écoles, présentées comme l'idéal suivant lequel s'élèverait l'Université fédérale, dont avait rêvé le grand président. Le Congrès n'accueillit pas le projet de Barlow, mais pourtant le novateur reçut un terrain et des subsides pour établir le *Colombian Institute* et la *Colombian University*, qui représentèrent durant quelques années le type d'institution fédérale... Barlow se mit à l'œuvre avec courage; Meiggs, qui venait de quitter la stérile Georgie, fut à ses côtés. Le succès ne répondit pas aux énergies qui furent alors déployées ; mais ces tentatives et ces échecs

l'Union : c'est ce Comité, élu annuellement, qui nomme le président et les sept vice-présidents, ainsi que les divers sous-comités spéciaux.

La formule qui servit de base à la réunion fut trouvée par M. Daniel Hagar, président des Instituteurs *(Teachers)* du Massachusetts ; en voici les termes : « Nous invitons tous ceux qui sont » dans le champ du travail, au Nord, au Sud, à l'Est, à l'Ouest, et » qui sont désireux de s'unir en un effort commun pour promou- » voir la prospérité de notre pays, en concentrant la sagesse et la » puissance de nombreux esprits, et de faire participer chacun à l'ex- » périence de tous ; tous ceux qui sont prêts à dévouer leur énergie » et leurs facultés, à mettre en plus grand relief la dignité, l'utilité » et l'honneur de leur vocation. » L'appel fut entendu : en 1846, 16.000 membres étaient inscrits sur les listes.

Les réunions annuelles sont fréquentées par un nombre considérable de sociétaires, et les sujets de la plus haute importance sont discutés au milieu d'un recueillement, d'une liberté, d'un ordre qui dépassent toute prévision. A Chicago, en 1887, plus de neuf mille personnes étaient réunies ; il y en avait six mille au dernier *meeting :* 241 travaux ont été examinés en assemblée générale. — M. William T. Harris, en son dernier *Report* (1892-1893 — page 1500), retrace *con amore* l'infatigable activité de l'association et, à juste titre, il se montre fier pour son pays du glorieux passé que peuvent revendiquer les présidents et les membres actifs. C'est de là que sont venues toutes les réformes, du moins tous les projets de réforme ; le célèbre *Comité des Dix* pour l'instruction secondaire, le *Comité des*

n'ont pas été inutiles. Un savant anglais, le chimiste et minéralogiste Smithson, suivait avec grand intérêt tous les efforts pour la fondation de l'*Institution nationale.* Des liens de cordiale amitié l'avaient uni à Barlow dont, pendant ses voyages à Paris, de 1800 à 1805, il avait apprécié la haute intelligence. Aussi quand Smithson mourut en 1827, alors que le *Colombian Institute* avait fermé ses portes et que la *Colombian University* était devenue une école Baptiste, il laissa toute sa fortune au Gouvernement fédéral *pour l'augmentation et la diffusion de la science*, THE INCREASE AND DIFFUSION OF KNOWLEDGE.

M. Brown Goode n'hésite pas à voir dans la *Smithsonian*, telle qu'elle existe aujourd'hui, la rénovation de l'œuvre de Barlow, de celui-là même qui s'était donné la mission de doter l'Amérique de nos grandes institutions de France.

Il est curieux d'observer que le but de Barlow, à savoir l'établissement définitif de l'idée française, a été poursuivi et sera peut-être atteint avec le concours, inespéré en pareille occurrence, de l'or anglais !!!

Quinze pour les écoles primaires, ne furent qu'une émanation de ce gigantesque syndicat des intérêts intellectuels. Dans des *comptes-rendus* (proceedings) se peuvent étudier toutes les questions relatives à l'enseignement sous ses diverses et multiples formes. L'*Association Nationale* est le grand espoir de l'Amérique.

Depuis quelques années, il nous semble que l'esprit qui y domine est de plus en plus centralisateur, avec une tendance manifeste à faire intervenir l'action du Pouvoir central. On comprendra facilement que les hommes qui voient de plus près les obstacles que suscite l'individualisme sans frein, en appellent à un principe plus haut que la persuasion morale, à cet idéal de perfection, à peine entrevu pratiquement dans les sociétés déjà anciennes. Jusqu'à présent, 1896, les projets, les résolutions, les vœux de la *Nat-Ed-Association* n'ont pas opéré dans l'école primaire et secondaire les changements désirables. Malgré les beaux discours et les sages mesures préconisées par les plus éminents des éducateurs, les résistances s'affirment, souvent sans motifs, avouables tout au moins ; les politiciens sont, en trop d'endroits, les maîtres, et le suffrage universel n'écoute pas, ou, pour mieux dire, n'entend pas la voix des grands prophètes.

L'*Association Nationale* naquit comme spontanément de nombreuses associations formées depuis des années dans chacun des États. Ce besoin de fusion, cette recherche d'union vers un même but commun, indique, mieux que ne le feraient de nombreuses phrases, combien justement envisageaient la situation ceux qui, dès le début, voulaient fixer la voie à suivre pour tous [1].

Dans le chemin tracé par la *National Éducational Association*, les Congrès fédéraux feront bien de s'engager toujours ; c'est celui qui conduira vers le progrès l'Amérique, trop longtemps attardée à des expériences désastreuses, à de pauvres méthodes et des mesures que la saine pédagogie n'a jamais connues.

Nous ne croyons pas que les diverses réunions plus ou moins *pan-*

1. Le *Report* du Commissaire de l'éducation pour 1892-1893 (p. 1514) classifie sous 41 titres différents les centaines, et même les milliers de travaux qui ont été publiés dans les *comptes-rendus* annuels. J'ai inutilement cherché dans la bibliothèque de plusieurs de nos universités françaises, celle de Toulouse, par exemple, ces recueils précieux ; il est fâcheux qu'on n'ait pas songé à se les procurer.

américaines, connues sous le nom de *Summer-courses*, *Chatauqua*, etc., doivent trouver place en ce chapitre : leur influence est plutôt comparable à l'*University-Extension*, qui commence à se faire sentir à la surface. D'ailleurs, si nous exceptons la *Chatauqua*, l'*École catholique d'été* et les cours institués dans les grands collèges pendant les vacances à l'usage des professeurs des *high-schools*, la plupart de ces *Summer-courses* sont des affaires sous la direction de faiseurs intelligents, dont les prospectus pompeux valent mieux que la besogne faite.

J'ai vu de près le fonctionnement de quelques écoles de ce genre dans le Massachusetts et le Rhode-Island... ; elles ne méritaient aucune attention.

Une notice supplémentaire aurait pu être écrite aussi sur les réunions périodiques des surintendants d'États : mais la *National Educational Association* absorbe toutes ces activités, et c'est à titre de membres de la grande société que nous intéressent surtout les officiers d'éducation. S'ils usent de leur pouvoir pour faire exécuter les principes posés par les directeurs, tant mieux ; mais, hélas ! c'est chose rare ; car les surintendants ne sont pas toujours libres dans leur sphère d'action, et les exigences politiques, les nécessités de préparer la réélection, sont parfois plus puissantes que le zèle réformateur.

Mais, sur la grandeur du résultat possible qu'une société de cette envergure peut obtenir en terre de liberté par le seul jeu des instruments intellectuels et moraux, nous ne saurions trop nous étendre. Il y a pour les États-Unis une situation privilégiée, unique dans l'histoire de l'humanité et que doivent lui envier toutes les nations conscientes de leur rôle civilisateur. Nous, en notre France si grande sous d'autres rapports, nous ne connaissons guère ces larges et superbes allures d'un peuple qui cherche lui-même la vérité par ses propres forces, dans la plénitude de son indépendance. Peut-être pareil spectacle n'est-il pas trop chèrement payé par les tâtonnements, les chutes, les erreurs de direction même, par les souffrances que causent les retards dans la nuit sombre.

Peut-être le sentiment qui s'affirme ainsi, énergique et fier, dans la revendication de la récompense emportée de haute lutte, peut-être ce sentiment est-il de si grand prix que tout doive lui être sacrifié, et qu'on ne saurait rien regretter de ce qui sert à le fixer en nous ! Oui, peut-être... C'est ce qu'on m'affirmait là-bas, en ce pays où

ceux qui ont cru à la liberté avaient l'indéfectible espérance d'arriver malgré tout au but rêvé ! Aussi, je ne sais que conclure.

D'autre part, en ce Parlement de l'Intelligence, tous ont droit de parole. Les listes des travaux publiés par la *National Éducational Association* sont la preuve qu'à personne on ne demande des lettres de naturalisation américaine, mais qu'il suffit pour recevoir bon accueil d'avoir au cœur un profond amour de la vérité et la conviction que l'homme a été trop aimé de la Providence pour errer longtemps à l'aventure, malgré ses aspirations vers l'Idéal et ses efforts vers lui.

C'est pourquoi j'ai voulu moi aussi dire à propos de l'Éducation américaine ce que mes études, mes impressions, mes observations et ma conscience me commandaient.

CHAPITRE PREMIER

L'ÉDUCATION EN VIRGINIE.

L'Éducation en Virginie[1].

C'EST dans la province que bornent au sud l'Atlantique, au nord les hauts sommets des *Blue Range*, à l'est le cours capricieux du Potomac, et à l'ouest les prairies du Kentucky et les champs de maïs des Carolines, qu'il faut, nous semble-t-il, chercher la véritable origine de l'éducation dans le Nouveau-Monde. C'est en 1609 que vinrent dans les riches plaines où s'élevèrent plus tard Richmond, Norfolk, Wichenisburg, les premiers colons, et ils apportèrent avec eux les pensées du grand siècle, pensées que les circonstances modifièrent de façon singulière.

Harvard, collège puritain, fondé en 1636, ne fut qu'une bouture de Cambridge transportée sur le sol du New-England, selon l'heureuse expression de M. Jacquinot[2]. La Virginie nous offre quelque chose de plus spontané, de plus autochtone.

Patrie de Washington, de Jefferson, de Monroë, de Marshall, en somme, des plus grands parmi les grands esprits d'Amérique, cet État mérite plus que tout autre l'attention, l'observation du voyageur. Pour le Français, il a des attraits particuliers, car il y peut retrouver les souvenirs encore vivants de la patrie lointaine.

1. Ecrit en novembre 1894, et publié dans la *Revue internationale d'Enseignement supérieur* à la date de janvier-mai 1895.

Depuis, M. Compayré a publié son ouvrage sur l'*Enseignement supérieur aux Etats-Unis*. Quoi qu'on puisse penser des détails et des jugements que contient cette étude, faite par un de nos maîtres les plus distingués, nous devons exprimer notre vive surprise de ne pas y trouver l'histoire de l'*Université de Virginie*, dont le nom même n'est pas indiqué...; pas davantage, le grand réformateur de l'éducation, Thomas Jefferson, n'a les honneurs d'une mention spéciale. Nous croyons que c'est une lacune grave, en même temps qu'une méconnaissance du rôle important que, dans l'évolution de la pensée éducationnelle, ont eu et Jefferson et la grande Ecole qu'il a fondée.

2. *L'Université d'Harvard*, p. 3.

La Rochefoucauld s'y est arrêté longtemps; Dupont de Nemours, Quesnay de Beaurepaire, Destut de Tracy, ont une place dans son histoire. Les gentilshommes venus en 1783, ont apporté non seulement l'épée auxiliatrice, mais aussi l'étincelle du savoir et du génie littéraire.

N'était-il pas comme un vrai fils des Gaules, ce Thomas Jefferson, à l'âme ardente, généreuse, chevaleresque, qui aima d'instinct notre civilisation, vint en France comme en une seconde patrie, en 1785, et dévoua la fin de sa longue existence à acclimater, dans un pays encore fruste, ce qu'il avait recueilli de germes précieux dans la société de notre XVIIIe siècle? Il m'a semblé qu'il fallait donner à la terre bénie qui a produit ces beaux caractères la première place.

Aujourd'hui, après les horreurs de la guerre civile, tout, hélas! est bien changé. La Virginie est demeurée affaiblie en toutes manières, et il faudra de longues années pour guérir ses blessures.

Du premier collège, serre chaude où dans le désert se formèrent ces fortes générations de soldats, de politiques, d'hommes d'État qui ont été les « Pères de la Patrie », du collège de *William and Mary*, il ne reste plus que des ruines. L'Université de Virginie elle-même, la fille bien-aimée de Jefferson, enfantée par lui dans de longues angoisses, grandie à l'ombre de son génie, nourrie de ses enseignements, des exemples admirables d'une vieillesse dont l'ardeur défiait le temps, n'est plus aujourd'hui qu'une orpheline inconsolée, pauvre, abandonnée, s'en allant tristement vers une mort obscure.

Je ne veux pas insister sur les causes de cette situation. Le Nord a-t-il gardé rancune à ce pays où les Confédérés ont trouvé des troupes si héroïques? Sa main ne s'est-elle pas posée trop rude sur les vaincus? Les Virginiens répondent facilement par l'affirmative. Un étranger est bien embarrassé pour distinguer dans ce conflit, qui dure toujours entre les populations méridionales et les vainqueurs d'au-delà du Potomac, la part de vérité d'avec les récriminations intéressées.

Les faits sont là, pourtant. La Virginie fut pendant un siècle et demi à la tête du mouvement intellectuel dans le Nouveau Monde. Aujourd'hui, la terre avec ses exigences impitoyables, le terrible *business* dans ce qu'il a de plus déprimant, retiennent loin des sommets radieux, sur lesquels s'élèvent les temples du Savoir, des populations pauvres, besogneuses, inquiètes du lendemain.

Le but de ces pages est de mettre en lumière les efforts, les travaux, les luttes des hommes de la première heure. Si elles pouvaient appeler l'attention sur cet État et par là éveiller un peu de reconnaissante sympathie pour ce sol qui a fait germer des héros, la gloire de l'Amérique, je n'aurais pas perdu mon temps.

I.

Dès 1619, c'est-à-dire une douzaine d'années avant que le *Mayflower* aborde sur la côte de Massachusets, l'idée de l'*Université* est vivante en Virginie. Le Président de la *Virginia Company*, sir Edwin Sandys, signe en Angleterre la concession de 10,000 acres (un peu plus de 40,000 hectares), attribués à la construction d'un « Seminary of learning » à Henrico. De cette munificence une part spéciale était réservée aux Indiens (1,000 acres) ; aux Indiens aussi fut attribuée une donation de 1,500 livres, faite par l'épiscopat anglais, sous l'influence du roi.

Cette union de l'Église et de l'État dans une même pensée produisit quelques bons résultats immédiats. Les colons virginiens prélevèrent sur leurs maigres ressources les éléments d'une souscription de 150 livres, des *settlers* prirent possession des terres *universitaires*, un surintendant, sir George Thorpe, *of His Mayesty's Privy Chamber*, vint tout exprès de Londres ; mais les Indiens, surexcités par les vexations des nouveaux venus, peu touchés par les promesses de ceux qui confisquaient leurs forêts de chasse, se soulevèrent en 1622, et tout fut massacré, surintendant et planteurs.

Les promoteurs de la cause de l'éducation ne se laissent point décourager : *uno avulso non deficit alter*. Dès 1624, M. Edward Palmer obtint du gouvernement anglais une île dans la Susquehanna, tout près de l'emplacement actuel du *Havre-de-Grâce*, où, loin des atteintes des Indiens, serait bâtie l'Université, dont le nom annonçait les prétentions, *Academia Virginiensis et Oxoniensis*. Ainsi, jadis, au milieu des barbares northumbriens, le monastère de Lindisfarne s'était élevé, protégé par les eaux contre ses peu hospitaliers voisins. Mais l'*Académie d'Oxford* ne devait pas s'établir : la mort du principal promoteur de l'entreprise, M. Palmer, arrêta ces projets, avant même un commencement d'exécution.

A propos de ce nom d'Oxford, il est important peut-être de noter un rapprochement. Dans quelques années, les *pilgrims*, fuyant l'Angleterre persécutrice, aborderont à Plymouth et fonderont presque aussitôt le *Collège de Cambridge*. Les colons de Virginie, fidèles à la Couronne anglaise, avaient cherché à faire vivre le nom du collège royal en terre américaine. Faut-il dans ces choix significatifs voir un indice de la prédominance d'un esprit particulier à chacune des écoles ? Cambridge fut-il plus qu'Oxford ouvert aux idées puritaines ? Oxford était-il déjà l'aristocratique Université que nous connaissons aujourd'hui ? C'est aux historiens de l'éducation anglaise à résoudre ce petit problème.

De 1624 à 1660, la question du haut enseignement paraît sommeiller. Il faut croire que la génération qui avait vu ces deux échecs, laissa emporter facilement ses espérances par le courant des misères quotidiennes. La vie était dure en Virginie ; les impôts excessifs qu'exigeait l'Angleterre rendaient l'existence difficile. Les Indiens parcouraient le territoire la torche et le tomahawk à la main, et la Mère-patrie tournait un œil inquiet vers cette terre où s'agitaient les puritains conspirateurs.

Aucun document contemporain ne nous renseigne sur cette période. Nous trouvons seulement dans les délibérations de l'Assemblée coloniale la trace de projets portant sur tout l'ensemble de l'instruction, avec cet exposé de motifs : *That for the advance of learning, education of youth, supply of the ministry, and promotion of piety, there be land taken for a College and free schoole* (sic) *and that there be, with as much speede, as may be couvenient, houseing erected thereon for entertainment of students and schollers.*

Mais il n'y avait pas de fonds spéciaux fournis par le trésor colonial et encore moins par le trésor anglais, c'est de la générosité individuelle que l'on attendait tout. Des listes de souscription sur lesquelles le Gouverneur, le Conseil d'Etat, la Chambre des bourgeois tenaient la tête, furent déposées aux greffes des cours de Comté, aux sacristies des paroisses, dans tous les lieux publics : elles furent même envoyées dans les villes et villages de la métropole. Le succès fut médiocre. Quelques années après, aux enquêteurs royaux de l'instruction publique le gouverneur Berkeley répondait : « Je remercie DIEU de ce que nous n'avons ici ni écoles gratuites, ni imprimerie, et j'espère que tout cela nous sera épargné pendant ces cent années. » « C'était un vrai type de John

Bull, ce Berkeley, écrit M. Adams dans ses études sur la *Virginie*[1], un gentilhomme campagnard, rude et bourru, mais qui aurait été le premier à souscrire pour l'école gratuite dans sa propre paroisse. » Dans sa propre paroisse, sans doute ; mais en Virginie, c'était différent ; et, s'il finit par mettre sa signature sur les listes de donations, ce fut pure politique. Le gouverneur Berkeley connaissait les changements opérés sur les bords du Charles River et du Connecticut depuis l'arrivée des puritains. Il savait que les écoles étaient devenues le centre d'une opposition puissante propagée par la presse[2]. En Virginie se trouvait une population de fermiers et d'agriculteurs séparés de toute agglomération urbaine et, partant, faciles à diriger. La fondation d'un collège, même de ces cours préparatoires que l'on nommait *free schools*, était comme une révolution sociale ; or l'administration n'aime pas ces choses-là.

Berkeley ne fit rien pour favoriser les grands projets de l'Assemblée ; et vingt-huit ans se passèrent sans que d'appréciables résultats fussent obtenus. C'est alors que paraît sur la scène un homme qui mérite d'être inscrit à côté de Jefferson et de Cabbell, parmi les véritables créateurs de la Virginie, le Rev. James Blair, vicaire colonial de l'évêque de Londres.

Pendant trois ans, il promène son activité et son énergie dans tout le territoire et obtient près de 2,500 livres. En 1691, il vient à Londres demander une charte d'institution du collège. Tout d'abord il s'adresse à la reine Marie et au prince-consort, William. Son éloquence passionnée gagna à sa cause le cœur du couple royal : William et Mary donnèrent sur-le-champ à l'apôtre de la Virginie 2,000 livres, ainsi que leur promesse pour la charte désirée. De l'attorney général Seymour, le Rev. Blair n'obtint d'abord que cette réponse à son plaidoyer en faveur de l'âme des planteurs virginiens, cette âme qui méritait d'être sauvée : « Des âmes, des âmes ! *Damn your souls ! Make tobacco.* Au diable vos âmes, faites-nous du tabac ! »

L'original ministre se laissa pourtant persuader, et sembla vouloir racheter sa brutale boutade par des largesses absolument hors de pair. Au futur collège de *William and Mary* on assignait tous les dons d'autrefois, en plus, 20,000 acres de terre (l'acre étant

1. *College of William and Mary*, p. 13.

2. Harvard College avait, depuis 1642, une imprimerie dont les publications étaient célèbres. (*Education in Massachusetts*, p. 34.)

de 4,004 m. c.), un impôt d'un penny par livre sur les tabacs exportés de Virginie et du Maryland et toutes les ressources provenant des services cadastraux. La Faculté du collège était même chargée à titre exclusif des mensurations agraires et de toutes les affaires s'y rapportant. Elle seule nommait les officiers publics et maintenait tout le système des propriétés bâties et non bâties en vue des taxes coloniales ou métropolitaines.

La *Chambre des Bourgeois* concéda au collège le profit d'un impôt sur les pelleteries exportées ; elle y ajouta, à diverses époques, les taxes sur les liqueurs et sur la patente des marchands ambulants. Tous ces moyens de revenus donnaient déjà, en 1693, une moyenne annuelle de 2,300 livres (37,500 francs), somme considérable pour l'époque. Si nous ajoutons 10 bourses « schoolarships », fondées soit par l'Assemblée, soit par de riches citoyens, nous voyons qu'à la fin du XVIIe siècle, malgré l'apathie, l'indifférence et le mauvais vouloir des générations précédentes, la cause de l'éducation avait triomphé. Le Rév. Blair, l'ouvrier de ce grand œuvre, fut à l'honneur comme il avait été à la peine ; il demeura pendant cinquante ans, de 1693 à 1743, président du collège, dont l'évêque de Londres était *ex officio* le chancelier. Nous avons dit que le Rév. Blair était le représentant officiel du primat de l'Église anglicane; il fut remplacé à sa mort (1743) dans cette qualité par le Rév. Dawson, qui devint aussi président du collège, les deux fonctions se confondant jusqu'en 1777.

Cette disposition me paraît donner au collège de *William and Mary* son véritable caractère.

Depuis 1640, sous les auspices de la Cour de Massachusetts et du peuple, grâce aux libéralités du Rév. Harvard, un collège puritain grandissait. Malgré les subsides annuels que lui attribuait l'État, *Harvard College* échappait à la direction officielle ; et l'esprit des *pilgrims* se transmettait, poussant des racines de plus en plus profondes et vigoureuses. Ce grand séminaire presbytérien ne se contentait pas de fournir des ministres aux paroisses non conformistes, il formait aussi des tribuns : le mystique et farouche fanatisme de Knox s'y perpétuait et se propageait jusqu'au-delà de l'Hudson, de la Delaware et du Potomac [1].

1. Les presbytériens étaient tout aussi zélés et redoutables dans le Connecticut et les plantations de New-Haven, où ils obéissaient à Davenport et à Théophile Eaton. De leurs efforts naîtra Yale College.

L'Église anglicane voyait son influence s'oblitérer : ses tentatives de réaction n'avaient — en New-England — aucun succès. Il fallait chercher ailleurs. C'est alors qu'on trouva bon de susciter en Virginie un rival à *Harvard College*, de l'armer pour la lutte, et de favoriser par des munificences inusitées un projet dans lequel s'unissaient l'Église et l'État contre les adversaires de l'un et de l'autre. Les premières résistances de Seymour cédèrent à ces considérations ; la dédaigneuse indifférence qu'affectait la métropole à l'égard des intérêts intellectuels de ses vassaux transatlantiques, fit place à un zèle trop passionné pour n'être pas inspiré par des vues intéressées.

L'apostolat d'Harvard constituait un danger redoutable. C'est par l'enseignement que les fils des *pilgrims* voulaient lutter contre l'Église officielle. Ils venaient de choisir (en 1685) un sceau qui caractérisait leur mission. Au-dessus de trois bibles grandes ouvertes étaient écrits ces mots : *Christo et Ecclesiæ*. C'était le rendez-vous de tous les croyants de l'Église intérieure autour de la Bible, la seule autorité destinée à remplacer évêques et primats [1].

La réponse de l'Église anglicane à ce défi fut l'institution d'un collège dont l'évêque de Londres était le chancelier ; le vicaire colonial, le président [2]. En 1777, Madison fut sacré évêque de Virginie, et devint ainsi *ipso facto* président de *William and Mary*. Il conserva cette fonction jusqu'en 1812, alors que, depuis 1785, le chef de l'Église d'Angleterre ne pouvant plus conserver de l'autorité dans l'Amérique indépendante, le titre de chancelier avait été conféré à Washington.

Mais si telle fut la genèse politique et religieuse de *William and Mary*, les événements devaient singulièrement tromper les prévisions et les espérances des fondateurs. C'est là, en effet, dans ce collège anglais et anglicisant que se formeront les chefs de la Révolution, les signataires de l'Indépendance, les auteurs de la Constitu-

1. Le président Stearns, dans une étude sur les premiers collèges de New-England, observe que la plupart avaient pour armes « une bible ouverte avec un soleil dont le globe tout grand brillait sur un ciel sans nuages ». Il y voit la figure de la mission que se donnaient ces collèges : *Ite et docete*. (*Education in Massachusetts*, p. 38.)

2. La charte royale portait que « l'Église de Virginie serait ainsi dotée d'un *Séminaire* » de ministres de l'Évangile, — que la jeunesse pouvait désormais recevoir l'éducation » pieuse dans les *bonnes lettres* et les mœurs pures, et enfin que la foi chrétienne serait » ainsi propagée parmi les Indiens de l'Ouest à la gloire du DIEU tout-puissant. »

Cité par Blackmar, — *Federal and State Aid*, p. 171.

tion et celui qui, plus que tous les autres, arracha le Nouveau-Monde à l'influence de la vieille patrie, Thomas Jefferson.

Nous avons dit que le collège avait été chargé de tout le système cadastral, avec pouvoir de nommer les officiers du service. En usant de cette prérogative le collège mit en relief un jeune homme, alors âgé de 17 ans, fils d'un pauvre ingénieur et qui devra à cette nomination sa gloire future. Washington fut, en effet, attaché au bureau général du cadastre virginien. Les fréquents voyages que lui imposait sa charge le mirent en relations étroites avec la terre et les populations. Sa connaissance parfaite de l'une, l'autorité que ses fonctions lui donnaient sur les autres, furent la meilleure préparation pour la grande destinée que lui réservait l'avenir.

Mais, chose étrange ! l'Amérique se montrera ingrate et oublieuse envers le collège qui forma les « Pères de la Patrie ».

On lui reprochera toujours d'avoir été à l'origine comme la main de l'anglicanisme posée sur la conscience des colonies. *William and Mary College*, qui ne put réussir à être une pépinière de fidèles sujets de la Couronne et de la foi anglaise, portera la peine de son insuccès, ainsi que celle de ses velléités d'action. Le plus illustre de ses enfants, Jefferson, lorsqu'il voudra fonder son Université nationale, écartera dédaigneusement l'institution vieillie, devenue « une fabrique de ministres ». Des colonnades artistiques s'élevèrent en 1820 à Charlottesville sur les dessins de Jefferson, d'après ses souvenirs d'Italie et de Rome, et personne ne connut plus le chemin de Williamsburg.

Mais à l'époque lointaine où se crée l'éducation secondaire en Virginie, l'intérêt de tous se portait vers la jeune création. Le premier *commencement day*, en 1700, attira une foule considérable venue des confins les plus reculés des terres coloniales, au prix de longues fatigues, pour saluer ces débuts. Des Indiens eux-mêmes répondirent aux appels des directeurs. On leur disait de douces paroles à ces ennemis de plusieurs générations. Après les guerres d'autrefois, ils voyaient s'ouvrir pour leurs enfants les portes des écoles. Vers le commencement de ce siècle, la politique, d'ordinaire sans entrailles, de l'Angleterre à l'égard des barbares, c'est-à-dire des tribus qu'il faut déposséder, paraît avoir subi un changement. L'apostolat des Indiens, leur éducation, leur civilisation, entrent dans les préoccupations gouvernementales. Nous voyons l'*Assemblée des Bourgeois* prescrire en termes exprès cette œuvre spéciale.

L'Honorable Robert Boyle laissa, en 1691, toute sa fortune « pour de pieux et charitables usages ». Les exécuteurs testamentaires, obéissant à des ordres venus d'en haut, attribuèrent à l'œuvre indienne de *William and Mary* une somme considérable, réservant un revenu de 90 livres à l'œuvre similaire existant déjà à Harvard.

Ce changement d'attitude à l'égard des premiers occupants devrait-il être attribué à l'initiative prise soixante années auparavant par les puritains de Cambridge? Nous le croyons. L'Angleterre ne nous a guère habitués dans l'économie de sa politique coloniale à de pareilles sensibleries. Le désir de soutenir la concurrence jusque sur ce terrain pourrait bien ne pas être étranger à ces pensées humaines, auxquelles, d'ailleurs, dans l'avenir, la Grande-Bretagne n'a plus guère cédé, soit à l'égard des Hindous, soit envers ses autres vaincus.

Les résultats obtenus furent, d'ailleurs, de peu d'importance. A Harvard, un seul homme rouge arriva à la graduation. Il se nommait Caleb Cheeshahteaumack, reçut son *baccalaureate-diploma* en 1665 et mourut un an après. Des gradués de *William and Mary* dispersés à travers les *reservations* nous ne savons ni le nom ni l'histoire, mais seulement leur nombre, *quatorze :* ce qui est insuffisant, si on se souvient des ambitions premières. Notre France me semble avoir mieux compris son rôle de puissance supérieure. Sur les pas de ses armées victorieuses, les messagers de la civilisation et de la perfection morale, missionnaires et instituteurs, sont venus en foule, et le sol des terres sauvages a été profondément défriché.

Quoi qu'il en soit, le collège fut l'occasion de rencontres pacifiques, de colloques fréquents. Selon le mot malicieux de M. Herbert Adams [1], il fut un honorable prétexte pour obtenir de jeunes otages, en s'ouvrant aux fils des chefs. Tout au moins le *Salus publica*, à défaut du reste, y gagna quelque chose. C'était plus qu'il n'en fallait pour attirer sur ce point l'attention des administrateurs anglais. Plus tard, l'Amérique indépendante n'aura pas à s'inspirer de pareilles idées, et Jefferson, devenu un des directeurs de *William and Mary*, jettera au rebut cette hypocrite réclame. Dans cette voie le Nouveau Monde le suivra.

Nous n'avons pas dans notre langue française d'expression assez vigoureuse pour décrire, condamner et flétrir l'ensemble des mesures

1. *William and Mary College*, p. 16.

prises, au cours du XIXe siècle, par la jeune République pour annihiler intellectuellement, moralement, cette race rouge, si admirable, si propre à tous les développements de la civilisation.

II.

L'organisation intérieure du collège était prévue par la charte d'institution, octroyée en 1793. Un conseil d'administration de dix-huit membres se renouvelant lui-même par élection, au fur et à mesure des vacances, avait la direction des finances, des nominations et des programmes. L'élection du président se faisait chaque année, celle du chancelier tous les sept ans. Mais le caractère religieux et officiel, que nous avons signalé, s'affirma tout d'abord. Le collège de *William and Mary* n'étant que l'État enseignant, moralisant et catéchisant, il ne fut qu'une émanation de l'Église anglicane, sous la dépendance absolue du primat de Cantorbéry et la présidence du vicaire colonial.

Dès que les *trustees* (administrateurs) eurent, sur la liste dressée à Londres, choisi les premiers professeurs, il fut décidé que la Faculté serait seule maîtresse dans sa sphère professionnelle. Dès lors le danger qui pouvait provenir des fluctuations d'esprit du Conseil d'administration fut écarté. L'Église fut seule à diriger et contrôler l'enseignement par la fixation des programmes et le choix des professeurs.

Cette élimination de l'élément laïque explique l'homogénéité du gouvernement. Alors que Harvard College, pendant de longues années, est livré aux discordes intestines, et que l'esprit puritain finit par être étouffé sous la pression socinienne, *William and Mary* demeure dans sa sereine fidélité au *Credo* anglican. Le scepticisme presque libre-penseur de Jefferson aura le droit de redouter cette influence prépondérante. Petit et grand séminaire anglican en son origine, le collège virginien sera toujours irréductible. Comment aurait-il pu devenir l'Université laïque et ouverte à tous que rêvait le philosophe de Monticello ?

La généralité des premiers professeurs était fournie par le clergé. Les deux dont les travaux et les noms sont venus jusqu'à nous, les RR. Stith et Jones, avaient même un rang prééminent dans l'Église officielle. La résidence dans toutes ses rigueurs était imposée.

D'après un document de 1769, nous pouvons même conjecturer que le célibat formait une des obligations [1]. En empruntant à l'Église catholique sa discipline la plus rigide, le vœu de chasteté, on voulut surtout écarter la plus redoutable des influences qui se dressent en face de l'autorité pour énerver son pouvoir : c'était presque une congrégation religieuse que l'on voulait fonder. Ainsi s'affirmait le caractère spécial du nouveau Collège, instrument de combat ou mieux forteresse où se recruterait et se formerait un bataillon d'élite pour la *guerre sainte.*

Une particularité nous est révélée par la charte. Chaque professeur était confiné à son enseignement spécial, en ce sens que théologie, philosophie, langues anciennes et modernes, mathématiques, histoire et sciences naturelles, formaient des cours distincts, susceptibles d'additions ultérieures en *assistants* et *tutors.* L'évolution de cette idée formera les divers cours — ou écoles — de l'Université virginienne. Le collège *proper* avait pour fondement et assise la *grammar school* ou école préparatoire, correspondant aux classes de *sixième, cinquième et quatrième* de nos lycées.

La théologie devait rapidement se soustraire aux délibérations des conseils de professeurs ; elle forma une Faculté indépendante. Les autres chaires furent groupées autour de la philosophie, constituant ainsi un corps compact et fortement uni. Nous avons dès lors deux Facultés ; puis, quand une étude des lois s'établira et que des notions médicales seront données, on aura les quatre éléments constitutifs de l'Université.

Il y a dans cette disposition de la charte de 1693 une avance considérable sur l'organisation d'*Harvard College.* Ce n'est qu'en 1735, après les fondations de chaires spéciales par M. Thomas Hollis, que la spécialisation de l'enseignement fut introduite dans New-Cam-

1. En 1769, le Rév. professeur de théologie et le Rév. maître de la *grammar school* se marièrent et quittèrent les murs du collège pour s'installer en ménage dans Williamsburg. Le *board of visitors* décida que *this engaging in marriage and the concerns of a private family, and this shifting their residence to any place without the college, is contrary to the principles on which the college was founded and their duty as professor (William and Mary, op. cit.*, p. 20.)

On rapprochera de cette réglementation le célibat qui était imposé à l'Université de Paris à tous professeurs ; depuis 1677, ceux de médecine et de droit jouirent de l'exception ; c'était le sentiment de Cicéron : *Non posse et uxori et philosophiæ operam dare.*

Dans le décret relatif à l'Université de France, en 1808, Napoléon exigeait l'*indépendance conjugale* des « *proviseurs, censeurs, principaux, régents et maîtres d'études.*

bridge. Auparavant, tout l'ensemble du travail pesait sur le président, que suppléaient deux ou trois *tutors*. Nous devons constater aussi que, dans les attributions de pouvoir à la Faculté, *Harvard College* est bien inférieur à sa rivale. Cette *Corporation*, puissance occulte et souveraine, qui aujourd'hui encore exerce son contrôle absolu, pesait déjà, en 1735, sur l'indépendance du corps enseignant. A cette époque, elle refusa au président toute autorité pour nommer un simple professeur de français[1]. Il nous semble qu'il y a dans l'organisation qui prévalut à *William and Mary* un respect plus grand de la dignité professorale, et que le sacerdoce de l'enseignement s'y pouvait exercer avec plus de liberté.

Je n'insiste pas, mais cette vue plus correcte de la vie universitaire devait attirer notre attention dans l'institution rivale. On y sent un souffle plus libéral, celui des grandes écoles anglaises, dont l'âme réside tout entière dans l'assemblée des professeurs, et qui se traduit dans le mot qui résume toute autorité : « la *Faculté* ».

Un tableau de l'existence à *William and Mary*, telle qu'elle s'écoulait au commencement du XVIIIe siècle, nous a été conservé par le Rév. Hugh Jones. Son ouvrage : *The present state of Virginia*, fut publié, à Londres, en 1724. Écrivain de talent, observateur subtil, il a consigné l'histoire de ces époques primitives ; à côté des faits analysés, il indique les modifications, les améliorations. Ses vues sur la manière d'enseigner l'histoire sont du plus haut intérêt. Nous pouvons surtout noter une pensée qui inspira Washington dans ses efforts, malheureusement infructueux, pour la fondation d'une Université nationale. Parlant du privilège conféré au collège de nommer les « surveyors », ou officiers du cadastre en Virginie, le Rév. Jones demande que, seuls, les *bacheliers ès arts* gradués par *William and Mary*, puissent être capables de nomination ; il veut même que les « clerks » dans les bureaux du gouverneur et du secrétaire aient accompli ce stage préliminaire et obtenu ce certificat de capacité.

Ce langage ne surprendrait pas dans notre France centralisée, où nous voyons toutes portes fermées aux malheureux que le diplôme universitaire ne couvre point de son égide protectrice, comme de la robe nuptiale sans laquelle il n'y a pas de place au banquet de la vie. Il étonne dans cette période de civilisation naissante. Faut-il y

1. *Education in Massachusetts*, p. 43.

voir la préoccupation du monopole de l'enseignement qui agitait les fondateurs du collège national? Faut-il seulement voir en cette exigence le souci de soustraire les postes aux influences personnelles et politiques, qui, de tous temps, ont pesé si fort, — en Amérique, comme ailleurs, hélas! — dans les délibérations des autorités ?

Cette tendance vers la discipline intellectuelle, nous la remarquerons dans la même période de formation des divers États, le Michigan par exemple et surtout l'Ohio. On comprend que, en face du chaos où l'on s'agitait, ceux qui étaient chargés de l'ordre dussent chercher à réglementer quelque peu la matière. Il est certainement difficile de trouver autre chose que la solution à laquelle s'arrête le Rév. Jones, la même que Washington s'efforcera d'obtenir du Congrès. Quoique nous n'ayons pas de document certain à ce sujet, il est probable que la recommandation faite par un des membres les plus éminents du collège, fut adoptée en pratique. Les choix que fit la Faculté pour les hautes et délicates fonctions, qui étaient de son pouvoir, furent toujours remarquables. Il est facile de supposer qu'elle ne délégua son autorité qu'à ceux qu'elle avait elle-même nourris et formés. La Virginie n'a eu qu'à se louer de cette conduite.

D'autre part, les longs tâtonnements de l'Amérique pour arriver à quelque chose de présentable en politique, en administration, en finance, en éducation et en presque toutes les œuvres de civilisation sociale, font regretter que le projet de Washington n'ait pas obtenu la sanction législative et que, jusqu'à ce jour, la place demeure trop libre aux amateurs de réclame populaire, aux coulissiers de la politique.

Quel était le programme d'études à *William and Mary ?* M. Herbert Adams, qui a reconstitué d'après les documents authentiques l'*horarium* d'Harvard en 1642 [1], croit que la même division de travail existait dans le collège virginien.

Cela ne nous paraît pas probable. En effet, il y a à *William and Mary* un professeur pour chaque matière. Harvard ne possédait comme *faculté* que son président et un *fellow*, ce terme signifiant alors [2] un élève qui, en échange de la gratuité des cours, donnait

1. *Study of history in american colleges*, p. 13.

2. A la *Johns Hopkins University*, où M. Herbert Adams est professeur, la signification de ce mot est encore la même. Les *fellows by courtesy* sont chargés de cours secondaires. Je

quelques heures de travail en classe. Nous voyons, d'après l'horaire, que les étudiants de chacune des trois années n'avaient que *deux heures* de classe par jour, le président, qui cumulait, restait en chaire pendant dix heures. Comment avec cette petite moyenne de dix heures par semaine arriver à une instruction sérieuse ? Les professeurs de *William and Mary* avaient un salaire de 80 livres, plus 20 schillings par élève qu'ils attiraient et retenaient autour de leur chaire. Harvard ne payait pas davantage son président. Le sens pratique de l'Angleterre lui fait proportionner les deux choses que le proverbe fameux a réunies : *Times and Money.*

Avec les maitres célèbres qui étaient venus de la mère-patrie, l'organisation des cours n'était point difficile. Le président du collège, le Rév. Blair, ne devait pas ignorer la *Cyclopédie des Sciences* publiée à Lyon, en 1649, pas plus que l'*Advancement of Learning* de Bacon. D'autre part, les élèves étaient nombreux, intelligents, zélés. La plupart se destinaient au ministère dans l'Église officielle, tous avaient l'espoir d'obtenir des situations auxquelles nommait le collège. Nous pouvons donc supposer que le programme des cours était autre que la pauvre nomenclature qui satisfaisait alors les étudiants d'Harvard.

La pleine vie intellectuelle commença, d'ailleurs, très rapidement à *William and Mary.* Dès 1724, autour du collège s'était formée toute une ville (Williamsburg), devenue depuis quelques années la capitale de la Virginie. Le Capitole, où se réunissaient l'Assemblée coloniale (Sénat) et l'Assemblée des Bourgeois (Chambre des députés, offrait une excellente leçon de choses aux étudiants qui recherchaient les arcanes des sciences politiques. Ils venaient assister à ces séances et s'y imprégnaient du plus pur esprit patriotique, en même temps que les orateurs du jour les initiaient, comme en des conférences spéciales, aux difficultés pratiques. C'est à Williamsburg aussi que se tenaient les conciles de l'Église anglicane, et les futurs pasteurs étaient autorisés à quitter en ces moments leurs sièges de l'école de théologie. Il y avait un entraînement progressif et constant, une évolution continue, qui traduisait en matérielles réalités les

dois constater que si cette économie est bonne pour la caisse universitaire, elle est déplorable pour l'avancement des études. Il arrive parfois qu'un *fellow*, chargé du cours de français, échoue à l'examen du *Ph. D.*, alors qu'il présente les études mêmes qu'il doit professer ; quelle sera son autorité sur les élèves ?

théories toujours nuageuses des politiques solitaires. L'union, ou mieux, l'association de l'autorité universitaire avec les puissances civiles et religieuses, paraît avoir été extraordinairement féconde. Williamsburg n'était pas seulement la ville des étudiants, comme Cambridge, mais la capitale d'un État riche, élégant, où toutes les distinctions se rencontraient, et dont les étudiants étaient les enfants aimés. On les accueillait partout avec affection. Dans les salons, « miniature de la Cour de Saint-James, » dit le Rév. Jones [1], où la société élégante copiait (*was aping*) les grandes manières de la résidence royale, les jeunes gens se formaient aux usages de l'existence policée. De toutes parts s'offraient les occasions les meilleures pour la préparation de ce que, en effet, *William and Mary* donna à la Virginie et à l'Amérique, des hommes d'État, des politiques, des orateurs, des *gentlemen* différant, par leurs mœurs raffinées et supérieures, des rudes *settlers*, que les histoires des premières colonisations nous montrent autre part.

Je dois signaler une nouvelle divergence entre l'éducation telle qu'elle était comprise à Harvard et celle dont, à travers les pages du Rév. Jones, nous avons l'intelligence. L'*entente cordiale*, qui régnait à Williamsburg entre l'Église, l'État et l'École, se traduisait dans les relations journalières des citoyens, du clergé et des étudiants. Si la plus grande cordialité régnait entre les institutions qui peuplaient la ville, le collège formait un tout harmonieusement complet. Nous ne trouvons dans son histoire la trace d'aucune difficulté entre les membres de la Faculté, et encore moins entre professeurs et étudiants.

Aujourd'hui encore l'Université virginienne offre à ce point de vue un spectacle remarquable : la police est faite par les élèves eux-mêmes et jamais, en tenant compte de l'âge des personnes en cause, cette pratique ne présente aucun inconvénient. Ces traditions remontent à *William and Mary*.

Or, en 1656, la Cour générale de Massachusets autorisait des amendes et le châtiment corporel, avec cette réserve seulement qu'on ne devait pas dépasser dix coups, lesquels seraient donnés devant toutes Facultés réunies. Ce « flogging » ou « boxing » était une des plus grandes solennités d'Harvard. Le « chief justice » Sewal nous a laissé le récit d'une de ces fêtes qui commençaient et finissaient

1. *William and Mary*, p. 26.

par la prière, avec, au milieu, le jeu de cordes sur le... dos du patient agenouillé et dûment sermonné. Puis, pendant de longs mois, le héros de cette exhibition s'asseyait pour prendre ses repas à une table solitaire, et il lui était défendu de se couvrir à ce moment [1].Dans les statuts revisés de 1734, les mêmes règlements sont précieusement conservés.Toute une série de mesures vexatoires sont inscrites, ayant pour but d'isoler l'étudiant du reste du monde. L'esprit jaloux, sombrement sectaire des puritains, s'affirme dans ces taquineries. Harvard n'était pas sorti encore des tristes périodes où l'on se représentait l'enfance comme un état maudit et dangereux. Les luttes entre étudiants et autorités universitaires étaient fréquentes, aiguës et revêtaient un caractère pénible. Les *commencement days* étaient l'occasion de scandales et de conflits. Cet état de choses devait cesser bien tard.

Si nous remarquons que les enfants de colons français avaient fourni un grand appoint à la colonisation de la Virginie, nous saisissons volontiers cette occasion de conclure que notre jeunesse, si généreuse, si noble, si largement libérale, doit avoir eu une influence notable et vivifiante sur la vie universitaire de *William and Mary*. La visite que fera plus tard, dans la terre ainsi ensoleillée par notre esprit gaulois, un des professeurs d'Harvard, sera le point de départ d'une série d'améliorations très heureuses, qui ont amené plus tard la transformation du grand collège de New-England.

C'est en 1749 que Washington, alors à peine âgé de 17 ans, fut choisi en qualité d'*officier du cadastre* par la Faculté de *William and Mary*. M. Herbert Adams note, avec raison [2], que cette situation d'officier du cadastre contenait en germe toute la grande carrière du futur général. Les services qu'il rendit comme ingénieur civil pour la construction des routes, ou par les études de triangulation, le mirent en évidence. Washington n'avait que 21 ans quand il fut envoyé comme commissaire de Williamsburg auprès du commandant des postes français dans la vallée de l'Ohio. Dans la guerre avec nos troupes, guerre qui eut pour occasion une imparfaite délimitation de frontières, les facultés militaires du jeune Virginien s'affirmèrent, le désignant, en 1781, comme le chef de l'armée continentale.

1. *Education in Massachusetts*, p. 30.

2. *William and Mary*, p. 30.

Comme on l'a souvent remarqué [1], le génie de Washington se portait vers les problèmes d'économie territoriale. Au cours de ses études agraires, il remarqua la nécessité d'une communication pour le commerce entre les plaines de l'Ohio et le rivage de l'Atlantique. On peut dire que c'est sur ses idées, telles qu'elles ressortent de ses écrits, que furent exécutées les lignes de pénétration des grands *railroads*. Il devint un grand propriétaire terrien, possédant plus de 20,000 acres qu'il se proposait de louer à bas prix, pour établir et faire prospérer de nouveaux procédés de culture et de fermage [2]. C'est à lui qu'il faut attribuer les projets de l'*Erie Canal* et du *New-York Central*, de la *Potomac Company*, devenue plus tard le *Chesapeake and Ohio Canal*, et le *Baltimore and Ohio*.

A côté de Washington, sur le livre d'or du collège sont inscrits, en 1759, Thomas Jefferson, plus tard Benjamin Harrison, Carter Braxton, Thomas Nelson, George Wythe, tous signataires de la Déclaration. C'est là aussi que se formèrent Peyton Randolph, premier président du Congrès continental, John Tyler, premier gouverneur de Virginie, l'attorney général Randolph, James Monroë, un des successeurs de Washington à la Maison-Blanche, John Blair, juge de la Cour suprême,et John Marshall, le grand « Chief Justice », le commentateur éclairé de la Constitution.

Tout l'état-major de l'Amérique indépendante fut recruté parmi les *alumni* de *William and Mary*. Comment s'étonner que le collège ait subi une évolution dans son esprit primitif? Après la capitulation de Yorktown, 19 octobre 1781, la Faculté de l'ancien séminaire anglican envoya une adresse de félicitations au Libérateur.

Les salles du collège avaient été désertées par les étudiants, devenus en majorité, 37 sur 70, soldats de l'armée rebelle : elles reçurent les blessés des deux partis. Une fête en souvenir du triomphe de la cause de l'Indépendance fut donnée dans la cour, et Américains et Français, anciens adversaires devenus alliés, célébrèrent la victoire. En racontant les solennités qui rappelèrent, en 1881, la défaite des troupes de Cornouailles, M. Adams signale cette statue de la Liberté éclairant le monde, magnifique monument de l'alliance des deux nations. Il ajoute mélancoliquement : « Au milieu de ces souvenirs, de ces résurrections de l'histoire, aucune pensée

1. *Johns Hopkins University Studies*, vol. III, pp. 55-91.

2. *Maryland Journal*, August 20, 1773.

n'est venue au vieux collège de la péninsule d'Yorktown, où se formèrent les chefs de la Révolution et qui donna le branle à l'âme de George Washington [1]. »

L'autobiographie de Jefferson nous fait connaître l'histoire de sa vie à *William and Mary* et apprécier l'éducation que donnait le collège. Le père de l'illustre homme d'État avait été, lui-même, un des officiers du cadastre sous l'autorité de la Faculté, et ses travaux avaient surtout eu pour objet la démarcation entre la Virginie et la *North-Carolina*. L'ambition de l'ancien fermier fut de voir son fils lui succéder ; il l'envoya, dans le courant de l'année 1759-1760, recevoir l'instruction qui le préparerait à la situation qu'il rêvait pour lui. — « Ce me fut une grande bonne fortune et qui probablement fixa les destinées de ma vie, de trouver alors, comme professeur de mathématiques, le Dr William Small, d'Écosse, un homme profondément versé dans la plupart des branches des sciences utiles, avec une heureuse facilité de communication, un parfait gentilhomme en ses manières, un esprit libéral, aux idées grandes et généreuses. Il devint, heureusement pour moi, mon compagnon de tous les jours et me prit sous sa paternelle affection ; de sa conversation j'ai reçu mes premières idées sur l'expansion de la science et sur le système au milieu duquel nous vivions. La chaire de philosophie devint vacante peu de temps après mon arrivée au collège, le Dr Small fut choisi pour l'occuper par *interim*. Il fut le premier à donner des conférences *(lectures)* régulières en morale, rhétorique et belles-lettres. Dès 1762, il retourna en Europe, non sans avoir auparavant comblé la mesure de ses bontés à mon égard en me faisant admettre par son plus intime ami, George Wythe, étudiant en droit, et il me plaça sous sa direction. C'est lui aussi qui me présenta et me fit asseoir à la table du gouverneur Fauquier, l'homme qui le plus habilement et parfaitement ait occupé cette haute situation. Avec le Dr Small et M. Wythe, ses amis de toutes les heures, nous formions une *partie carrée* [2]. Aux conversations qui faisaient le charme de ces rencontres, j'ai dû beaucoup de mon instruction. M. Wythe continua à être mon fidèle et bien-aimé mentor pendant ma jeunesse, et mon ami le plus affectionné au cours de ma vie. En 1767, il m'introduisit dans la pratique du droit à la barre de la Cour générale, où je

1. *William and Mary*, p. 29.

2. En français dans le texte.

continuai à exercer jusqu'à ce que la Révolution formât les Cours de justice. »

Entre temps, en 1773, Thomas Jefferson fut, « à l'unanimité », nommé *surveyor* d'Albemale. Il sera membre de la Législature en 1776, gouverneur de la colonie en 1779, et cette même année, le conseil des *visitors* le nommera membre du comité de surveillance du collège. Sous son inspiration, des mesures importantes furent introduites, d'autres plus sérieuses furent discutées dans les délibérations de la Législature, et, si elles ne furent pas l'objet d'une loi, agitèrent le pays, pénétrant les masses peu à peu, préparant ainsi l'établissement de la grande Université.

Malheureusement, *William and Mary* semblait avoir parcouru le cycle complet de son existence. Ni la haute direction de Thomas Jefferson, ni les réformes qu'il fit adopter ne pourront rendre au collège vieilli la vitalité d'autrefois. Institution essentiellement confessionnelle, elle avait dû accepter l'autorité d'un philosophe presque libre-penseur, comme Jefferson. Elle sera poussée par les circonstances à offrir, la première, ses félicitations aux rebelles victorieux, et d'elle-même, pour remplacer l'évêque de Londres, elle choisira comme son chancelier celui qui avait porté à la suprématie anglicane et anglaise le coup décisif, George Washington, à la veille d'être le président des États-Unis.

Son chef officiel était, en ce moment encore, Madison, que la métropole avait nommé évêque de Virginie ; mais le prélat faisait de l'opportunisme, en se conformant et en s'adaptant aux faits accomplis.

Ces soumissions n'ont jamais rien sauvé, pas même l'honneur ; et le collège s'en ira rapidement sur la pente descendante vers la plus triste, la plus pitoyable des morts, l'obscurité et l'oubli. Washington devient, en mai 1788, chancelier de *William and Mary ;* mais que pourra-t-il faire pour enrayer le sentiment d'universelle indifférence armé contre le collège ? Cette nomination n'apportera aucun secours à l'école sur laquelle pesait son péché d'origine, elle n'aura pour résultat que d'empêcher de grandes institutions.

Washington avait, en effet, reçu des Compagnies du *Potomac* et de la *James River* une cinquantaine d'actions. Ces titres destinés, dans sa pensée, à la diffusion de la science, il n'osa les attribuer à *William and Mary*, malgré les sollicitations dont il fut l'objet ; mais, parce qu'il était *chancelier*, comme le Mécène et le protecteur de

William and Mary, il fut gêné dans la réalisation de l'idée qui lui était chère, celle d'une Université nationale qui réunirait toutes les races d'Amérique, les jetterait dans un même moule intellectuel, politique et moral. *William and Mary* ne pouvait être cette Université ; mais Washington se crut engagé d'honneur à ne rien entreprendre officiellement qui pût menacer davantage l'existence du collège, pour lequel il éprouvait une reconnaissante affection. Dans son testament, et alors seulement, le chancelier de *William and Mary* disposera des sommes qu'il réservait à ce grand usage. Mais cette dernière recommandation ne sera pas respectée. Les États-Unis n'ont pas encore d'Université nationale. L'argent laissé dans ce but par Washington, et qui devait demeurer productif d'intérêt jusqu'à complète réalisation de son rêve, a servi à faire vivre un obscur et minuscule collège des montagnes virginiennes, la « Washington and Lee University ».

Singulière dérision ! Ici, hélas ! la destinée n'est pas seule à infliger la moquerie dont elle se plaît à châtier les beaux projets. Les Congrès du Capitole ont méconnu la géniale conception du premier président et ils n'ont rien fait pour y répondre.

C'est pendant que Washington occupait le poste de chancelier, en 1796, que le duc de La Rochefoucauld-Liancourt visita *William and Mary*. Déjà le collège était pauvre, avec un simple revenu de 3,500 dollars ; déjà la Législature le dédaignait. Son autorité politique était ruinée, depuis que Richmond était devenu capitale de l'État et que la Faculté n'avait plus le droit de nommer des officiers publics. Le noble duc écrit son impression telle qu'il la ressent, et elle est navrante. La bibliothèque est sans ordre, presque sans volumes, si on excepte ceux qui avaient été envoyés de France, et qui, après avoir été oubliés dans une cave de marchand, à Richmond, venaient d'arriver tout maculés de graisse et d'huile. Les étudiants avaient déserté les *dormitories*, il n'y avait plus de vie universitaire. Au milieu de cette décadence, s'élève la noble figure du Révérend Madison, dont l'éloge remplit plusieurs pages [1].

Comme résultat de l'action française dans l'édification de l'Amérique indépendante, il faut signaler, vers la même époque, le projet d'*Académie d'Arts et de Sciences* qu'essaya, à Richmond, en 1786, le

1. *Voyages du duc de La Rochefoucauld-Liancourt aux États-Unis en* 1795-1797. Édition anglaise, III, 47-56. London, 1800.

chevalier Quesnay de Beaurepaire, petit-fils de l'économiste qui fut le médecin favori de Louis XV . Après la guerre, le capitaine Quesnay, que ses blessures obligeaient au repos, voulut achever d'élever par l'instruction ce pays que son épée n'avait pu servir autant qu'il l'avait espéré. L'œuvre de *William and Mary* ne satisfaisait plus personne, et c'est vers la France que l'on se tournait pour obtenir d'elle la lumière. L'intrépide chevalier se mit en campagne, chevauchant son idée, et il eut tôt fait de réunir 60,000 francs et une liste de souscripteurs sur laquelle se lisent les plus grands noms de l'époque. Le président Madison sera des premiers à favoriser ce projet, et, avec lui, toutes les autorités religieuses et civiles. De Baltimore, de New-York, de Trenton, les encouragements arrivent. La fille de Franklin, Mrs. Bache, appela sur ce projet l'attention bienveillante de son père. Le 24 juin 1786, sous les auspices des loges maçonniques, avec des rites du cérémonial des Frères .·., la première pierre fut posée à l'*orient* de Richmond.

Jefferson n'était pas à la solennité, au milieu de la foule immense, mais son approbation était alors acquise. Peut-être, en France, où i représentait sa patrie, se fit-il l'apôtre de l'idée du chevalier Quesnay de Beaurepaire et réussit-il à faire prendre au sérieux un projet qui,

1. L'influence française s'était affirmée de façon tout aussi énergique déjà en 1783, à Boston, par l'intermédiaire de M. John Adams. Ce détail mérite d'être mis en lumière.

Cinq années auparavant, Adams était venu rejoindre Franklin à Paris. Bientôt le nouvel arrivé fut de toutes les réunions savantes : on lui demandait des détails sur l'*American philosophical Society* qui, depuis 1766, fonctionnait à Philadelphie sur le modèle de la *Royal Society* de Londres, celle que déjà, en 1661, Charles II avait voulu donner comme la mère et maîtresse de toutes les sociétés scientifiques des colonies. On s'intéressait à cette plante exotique, grandie dans l'isolement, mais bien moins que ne se passionnait Adams lui-même pour tout ce qui constituait alors la vie littéraire de la France.

Un heureux hasard réunit sur la frégate la *Sensible*, l'envoyé américain retournant en sa patrie et le ministre de France, César de La Luzerne, accompagné de son secrétaire et futur successeur, de Barlie Marois. Pendant la longue traversée, les impressions d'Adams semblaient se préciser bien plus encore sous l'influence de ces hommes éminents. Aussi Adams voulut-il présenter ses camarades au collège d'Harvard, où de grandes fêtes leur furent données ; il les convia surtout à fonder avec lui à Boston l'*Académie des Arts et des Sciences* sur le modèle de notre Institut.

Le moment paraissait bien choisi pour cette fondation : « L'Angleterre était devenue l'ennemie et la France, l'amie généreuse et bienfaisante », comme l'écrit Manassès Cutler à Stokes. Aussi oublia-t-on la *Royal Society* de Londres pour l'*Académie Royale* de Paris.

C'est ainsi que la célèbre Société Savante Bostonienne, dont l'influence sera si considérable pour la création et la formation des sociétés qui bientôt vont s'élever si nombreuses, fut une tentative pour réaliser notre idéal français.

tout en flattant l'amour-propre national, paraissait bien irréalisable. Quoi qu'il en soit, Condorcet, Dacier, l'abbé de Bevi, le marquis de La Fayette, Malhesherbes, Lavoisier, le comte de La Luzerne, le duc de La Rochefoucauld, Vernet et une foule d'autres célébrités promirent leur appui financier et moral. Le plan de Quesnay, tel qu'il ressort de ses *Mémoires*, était vaste, immense. La base du système était de présenter l'Académie de Richmond comme une ramification des *Instituts*, qui faisaient alors la gloire de la France. Des échanges continuels devaient s'opérer ; de la matière rude, informe de l'Amérique, les savants français auraient à faire sortir l'ordre et la vie. Mais la Révolution française détruisit ce projet, ou mieux ne permit pas de le mener à bonne fin. A cette époque, son succès aurait été brillant et complet. Nous pouvons regretter pour l'honneur de la France, pour le bien de l'Amérique, que notre génie littéraire n'ait pas eu la splendide demeure que voulait lui préparer Quesnay de Beaurepaire. Un théâtre a remplacé l'Académie et l'esprit allemand s'est emparé de l'éducation américaine [1].

L'unanimité des sympathies, des enthousiasmes qu'excita dans la Virginie et tous les États, ceux soumis à l'influence de Harvard et Yale exceptés, le projet de l'Académie étrangère, indique que l'on y concevait l'idéal d'une très haute instruction, et que *William and Mary* se déclarait incapable de la donner. Pour l'enseignement secondaire on ne croyait plus qu'on le pût trouver dans le collège, et à côté de l'Académie, une école préparatoire devait s'élever.

Au cours du déclin de *William and Mary* nous relevons une période brillante. Le président Dew, qui occupa cette situation de 1836 à 1846, avait été pendant neuf ans professeur d'économie politique et de philosophie. Son enseignement eut sur la vie publique une grande influence. Partisan résolu de l'esclavage domestique, le président Dew réussit à faire avorter le mouvement abolitionniste qui souleva la Virginie en 1833. M. Herbert Adams le salue comme le véritable fondateur de l'enseignement de l'histoire par la *méthode socratique*, telle qu'elle s'exerce dans les *seminars*. Ce fut un des

1. J'ai inutilement cherché un exemplaire des *Mémoires concernant l'Académie des Sciences et des Beaux-Arts des États-Unis d'Amérique, établie à Richmond.* Les renseignements dont je me suis servi ont été procurés par l'ouvrage de M. Herbert Adams : *Thomas Jefferson and the University of Virginia*, p. 1 à 30.

C'est pourtant dans ce *palais des arts*, créé par un Français, que se réunirent les patriotes virginiens pour ratifier, en 1788, la *Constitution* des États-Unis.

hommes les plus marquants de son époque. Il dut assister au triomphe de l'Université de Virginie, à l'agonie désespérée du collège, dont il parut se détacher vers la fin, pour aller en Europe chercher la consolation et la distraction. La mort le surprit à Paris, en 1846.

Au moment de la guerre civile, les 20 élèves du collège, dociles à l'esprit du président Dew, prirent rang dans les armées confédérées. Williamsburg, par sa position stratégique, s'imposait à l'attention des états-majors. La ville fut prise et reprise plusieurs fois ; elle devint surtout la proie de ces bandes indisciplinées qui furent si souvent le déshonneur et la honte des troupes fédérales, véritables *grandes compagnies* que, dans l'affolement des premières défaites, le Nord acheta sans y regarder de trop près. Tout fut détruit, saccagé, depuis la bibliothèque, les mobiliers privés des professeurs, jusqu'aux collections minéralogiques et aux laboratoires.

Depuis, le Nord a été sourd aux réclamations de ceux que ses soldats avaient pillés.

Pour appuyer ces revendications qui, à cinq reprises, apparurent devant le Congrès, le sénateur Hoar prononça un des plus éloquents discours qui aient jamais retenti sous la coupole du Parlement américain, mais aucun résultat ne put être obtenu. Les 70.000 dollars qui auraient suffi à réparer les dégâts causés n'ont jamais été payés par ce gouvernement, qui a vu se multiplier dans un pullulement quelque peu bizarre les invalides de la guerre. A l'honneur de notre France, il faut signaler ce fait, que M. Hoar ne manque pas d'indiquer, à savoir, que, lors de l'occupation de Williamsburg par les troupes françaises en 1781, l'habitation du président fut accidentellement détruite par un feu de bivouac. Le gouvernement de Louis XVI rebâtit la maison sur un plan grandiose, et envoya quelques centaines de volumes à la bibliothèque. Mais le Congrès n'a eu ni ces scrupules, ni ces préoccupations. « Pour la cause de l'*Éducation*, dit M. Herbert Adams, d'où dépend le *Salus publica* de l'Amérique, à côté de l'ignorance grandissante, du socialisme et de l'anarchie de plus en plus menaçants, pour la cause de la lumière alors que les ténèbres envahissent tout, les États-Unis n'ont qu'une pitoyable économie . »

1. *William and Mary*. Ne faisant ici qu'une étude d'éducation, nous n'avons pas voulu traduire soit le discours de M. Hoar, soit les pages indignées de M. Herbert Adams, pages dont la phrase ci-dessus est la conclusion. Nul mieux que ces Américains n'a carac-

Le président de *William and Mary* reçut seulement du Congrès l'autorisation de demander des souscriptions pour son collège. Tout fier de son titre de mendiant légal, M. Benjamin S. Ewell promena dans tous les États sa pauvreté, son éloquente supplication. Mais dans la main tendue les dollars ne tombèrent pas. Les professeurs vinrent et s'enfuirent en face de la caisse vide ; pendant quelque temps, il n'y eut qu'un élève. Aujourd'hui le président Ewell demeure seul, promenant dans les corridors déserts des souvenirs affaiblis et des espérances toujours vivaces. Chaque année, en octobre, il sonne à toute volée la vieille cloche de bronze, à laquelle jadis de longues théories d'étudiants répondaient : « Sonne-t-il pour les vivants ou pour les morts ? — Est-ce la cloche qui avertit les amis de la haute éducation, bouée signalant une épave sur la côte dangereuse de l'ignorance populaire et de la négligence nationale ? Ou bien est-ce un appel aux hommes de chacun des États, aux politiciens du Capitole pour qu'ils fassent leur devoir envers la haute éducation, pour qu'ils soient *Sages, Vrais et Justes*, WISE, TRUE AND JUST, comme l'étaient les fondateurs qui donnèrent cette devise au collège de *William and Mary* ? »

On peut s'étonner à bon droit que la riche église épiscopalienne qui a élevé à grands frais de monumentales constructions à *Trinity College*, dans le Connecticut par exemple, n'ait rien fait pour l'infortuné séminaire d'antan, devenu un enfant abandonné, dédaigné de tous !

Faut-il répéter le *Donec eris felix*, de mélancolique usage ? — Nous ne voulons pas le laisser tomber du souvenir, pourtant, ce malheureux *outlaw* d'aujourd'hui, sans rappeler que, au cours de sa longue histoire, 2.957 intelligences sont venues chercher dans ses murs les paroles de perfection et de vie. La plupart, 2.577, étaient du Maryland, des Carolines ou de la Virginie ; le New-England n'en avait fourni que 6 avant l'Indépendance, Yale et Harvard suffisant pour les besoins des autres.

De 1801 à 1861, nous ne comptons que 7 élèves d'au-delà de l'Hudson. Le Sud forme le contingent le plus important dans cette

térisé et flétri le véritable sentiment des partis du Nouveau Monde dans leur attitude vis-à-vis de l'éducation et de la civilisation.

1. M. HERBERT ADAMS, *op. cit.*, p. 65. Depuis quelque temps les locaux du collège servent à une École normale placée sous la direction de l'État.

seconde période. Le Kentucky et le Tennessee s'y font remarquer. Toutefois l'influence qu'on espérait faire prévaloir ne se manifeste nulle part. Puisque *William and Mary* ne remplissait plus — depuis longtemps — le but des fondateurs, sa disparition ne peut laisser de grands regrets. D'autres institutions ont accompli son œuvre civilisatrice par la diffusion de l'enseignement. L'apostolat qu'il avait essayé n'avait plus aucune chance de succès, il n'avait jamais réussi ; à quoi bon, dès lors, immobiliser des hommes, des activités et des capitaux condamnés à demeurer stériles ? — L'Amérique, et l'humanité, n'ont pas le temps de s'arrêter à des regrets : — il faut l'infatigable énergie de toutes les bonnes volontés pour acheminer le genre humain vers l'idéal éternellement radieux qui illumine l'horizon lointain.

III

Dès la fin du XVIIIe siècle, l'esprit républicain qui prévalait en Virginie et les jalousies religieuses des diverses sectes représentées à l'*Assemblée des Bourgeois* avaient détruit la vie traditionnelle de *William and Mary*, en transférant la capitale de Williamsburg à Richmond. Jefferson était un ardent apôtre du *non-sectarianisme*, ce que nous appellerions la laïcisation. Aussi le plan original du collège anglican ne cadrait-il plus avec les vues nouvelles. Les *visiteurs*, qui subissaient l'influence de Jefferson, n'hésitaient pas à aller au-devant des transformations ; mais l'Assemblée refusa de voter le bill introduit avec leur assentiment. Elle estima que la greffe laïque ne prendrait pas sur le vieux tronc épiscopalien, et, bien avant qu'il ne fût question de l'Université future, tous les projets ayant pour but l'amélioration morale ou financière de *William and Mary* furent impitoyablement écartés.

Dans sa lutte aveugle, l'Assemblée des Bourgeois confondit même avec la cause du collège anglican celle de la haute éducation. Il fallut près de vingt ans de combats entre l'énergie toujours croissante de Jefferson, aidé de Cabbell, et la sombre obstination des paysans virginiens pour faire triompher l'Université. Les amis de *William and Mary* voudront le venger des dédains du philosophe et, mêlés aux sectaires de l'ignorance, se confondront les sectaires fanatiques de la religion d'État. Cette troisième partie de notre

travail relatera les diverses péripéties de cette bataille. Nous décrirons ensuite les résultats soit dans la constitution du grand œuvre de Charlottesville, soit dans la pénétration à travers le Sud-Est et toute la région méridionale de la pensée du sage de Monticello. Une cinquième partie donnera une idée des institutions secondaires qui se sont établies à l'occasion de Jefferson, ou qui ont pu vivre malgré son rayonnement.

On a reproché beaucoup à Jefferson d'avoir établi en plein désert l'Université qui, la première en Amérique, reproduira quelque chose du haut enseignement européen. Mais nous devons nous rendre compte des circonstances inéluctables qui ont imposé cette détermination. Il fallait fonder une école d'État accesssible à tous, sans distinction de cultes et de partis. *William and Mary* devait être écarté; *Richmond*, qui revendiquait son titre de capitale, était sous la domination de l'église baptiste; le *Liberty Hall* s'affirmait comme le boulevard des presbytériens. On ne lutte pas contre les influences religieuses, on ne peut que les éviter. Jefferson sentait que l'œuvre qu'il pousuivait ne pouvait être dirigée que par lui seul. L'histoire de la Virginie, comme en tout autre point du monde, d'ailleurs, montre que les efforts tentés étaient le résultat du prosélytisme biblique. Les premières fondations coloniales ont été sur la terre d'Amérique ce que furent en Europe, pour nos collèges et nos Universités, les écoles monastiques et paroissiales. Notre but n'est pas ici de juger le fait, mais de le présenter sous son vrai développement. Or, dans l'état des passions telles qu'elles se manifestaient au commencement du XIXe siècle, nous croyons que l'idée nouvelle ne pouvait être utilement amenée à la pratique que si elle grandissait sous l'œil du maître. Jefferson, malade au sortir des déceptions de la vie publique, s'était retiré en son ermitage de Monticello. C'est au pied de la colline où s'élevait son élégante habitation, qu'il fallait placer le berceau de l'Université nouvelle; et c'est là, en effet, sur la plaine ondulée qui l'environne, que put seulement s'élever le bâtiment original, artistique et curieux, merveilleuse page d'architecture et d'idéal, qui commence un chapitre nouveau de l'éducation américaine.

L'ensemble des mesures qui formaient le plan d'instruction rêvé par Jefferson, reçoit un commencement d'exécution dès 1776. Le premier projet, présenté en cette année à la Législature, prévoyait l'école gratuite pour tous les enfants, de l'un et l'autre sexe, pendant

trois ans. Les matières indiquées par la loi elle-même étaient la lecture, l'écriture, l'arithmétique. Il faut signaler l'admission des jeunes filles aux écoles de Virginie, qui devança de dix ans la loi autorisant les écoles de Boston à s'ouvrir pour elles. Jefferson insiste pour que les lectures soient choisies de façon à ce que les enfants puissent être familiarisés avec l'histoire. Son idée sur la moralité de l'histoire, c'est-à-dire sur l'enseignement qui s'en dégage, n'a pénétré que bien tard dans la pédagogie européenne ; aujourd'hui, elle a fait naître des livres de textes où le passé avec ses leçons peut façonner des intelligences, en agissant fortement sur les jeunes imaginations. *William and Mary College* devait être comme le surintendant général de tout le système, en excerçant sur les programmes un constant et sérieux contrôle. Mais l'important était d'intéresser le peuple. Chaque année il aurait à choisir trois aldermen dans chaque comté : ceux-ci devaient diviser le territoire en « hundreds » (centaines), et prendre soin d'élever dans chacun d'eux une école et d'en assurer l'installation ainsi que la fréquentation [1].

Au-dessus des écoles primaires, le plan de Jefferson comportait, pour chaque groupe de cinq comtés, au plus, une école classique ou de grammaire pour l'enseignement du latin, du grec et de l'anglais, de la géographie et des mathématiques élevées. La direction générale des cours revenait à *William and Mary :* les *overseers* de chacun des « hundreds » formaient le conseil d'administration.

Pour lier entre elles les trois branches de l'éducation, Jefferson proposait une idée originale. Chaque année, parmi les enfants pauvres, les *overseers* auraient à choisir dans chaque « hundred » un enfant avec les meilleures dispositions, *of best genius*, qui serait élevé gratuitement à l'*école classique* du ressort. Une sélection s'effectuerait à la fin de la première année par l'élimination des deux tiers : un seul devait être conservé à la fin de la seconde année et demeurer à la *high-school* pendant quatre ans. On aurait ainsi une moyenne de vingt jeunes gens que ces études prépareraient pour l'avenir. Les moins armés pour les recherches originales deviendraient professeurs des écoles secondaires ; les autres, l'élite retenue à travers ces multiples épreuves, formeraient le noyau des étudiants de *William and Mary.*

1. Nous devons signaler de grandes similitudes entre ce projet et celui qui avait servi à des expériences infructueuses dans le Connecticut et à New-Haven.

Notons, en passant, que notre système de bourses reproduit bien la pensée du concours, mais que l'application de la loi de nature, vulgarisée par Darwin, à la distribution proportionnelle de l'instruction, pourrait peut-être devenir un motif de reviser notre organisation, si facile aux abus.

L'Amérique n'a rien trouvé qui puisse remplacer le plan de Jefferson, et ce solide enchaînement des diverses écoles mériterait d'être appliqué de plus en plus. Après un siècle, on compte sur les doigts les États qui s'en sont préoccupés et aujourd'hui, malgré une prospérité financière inouïe, malgré les facilités qui s'offraient au Nouveau Monde, on s'étonne que la voix des prophètes, des grands prophètes qui se sont fait entendre si nombreux et si puissants, ait été bien longtemps incomprise et dédaignée.

L'*Assemblée* de 1776 n'accepta pas le bill de Jefferson. A la base de tout le système se trouvait l'obligation pour les communes, ou « hundreds », et pour les comtés de voter des impôts, et pour les parents celle d'envoyer les enfants aux écoles. On recula devant ces mesures. Les juges de paix, « acting justices », des comtés furent investis du droit de décider ce qu'il serait convenable de faire. Ces magistrats, tous bons propriétaires, refusèrent en majorité de s'imposer des sacrifices pécuniaires, et pour cette misérable considération tout échoua. Le même égoïsme se manifesta à toutes les occasions, quand Jefferson ou Cabell revinrent à la charge en insistant sur le même sujet. Cette résistance finit même par rendre stérile une assignation annuelle de 45.000 dollars qui fut faite par la Législature en 1818. Des ventes de terres importantes avaient laissé cette somme disponible. Jefferson voulait qu'on en constituât un *fonds littéraire* pour l'usage exclusif de l'instruction supérieure, qu'il réservait à l'État. Le sentiment de l'Assemblée fut d'affecter ce revenu à l'éducation primaire, qui, dans la pensée du réformateur, devait être à la charge des communes. Le résultat fut que ce *fonds littéraire* devint la caisse des Écoles pour les enfants pauvres, fonds de charité, dont la distribution donna lieu à des exclusions et à des mesquineries politiques. Les arguments présentés par Jefferson sont admirables de simplicité et d'éloquence : « Il faut que les riches planteurs s'imposent eux-mêmes, pour former autour d'eux des citoyens honnêtes, utiles et instruits. Les descendants du riche deviennent d'ordinaire pauvres après quelques générations : ils auraient alors dans la taxe proposée le moyen de s'élever à nouveau

par l'éducation populaire que fourniraient les riches. Ainsi la dette d'un âge serait payée par ceux qui viendront. Un système d'éducation qui atteindrait toutes les classes de citoyens, tel était le premier, tel sera le dernier des soucis qui me feront intéresser au sort de mon pays [1]. » Cette démocratique et libérale organisation ne trouvera qu'en 1870 un accueil favorable dans la terre virginienne.

Les dures leçons de la guerre civile rappelleront les esprits aux vues généreuses de Jefferson. Peut-être la Virginie, si elle avait été, dans ces écoles qu'elle ne sut pas se donner, soumise pendant cinquante ans à l'enseignement que rêvait pour elle son illustre enfant, peut-être la Virginie, mieux instruite, aurait compris et jugé plus sainement la question esclavagiste qui lui a coûté tant de sang et toute sa fortune.

En cette même année 1776, Jefferson essaya de faire adopter par la Législature d'abord, et, sur son refus, par les *visitors*, quelques modifications aux programmes de *William and Mary*. Nous n'en avons pas parlé dans l'histoire du collège, car les *visitors* n'acceptèrent le projet de leur confrère qu'après des amendements qui les rendirent anodins et inutiles. — Il nous faut les résumer ici pour présenter la pensée tout entière de Jefferson et faire comprendre l'évolution qui conduisit aux programmes de l'Université de Virginie.

On se tenait à *William and Mary* aux exigences de la charte primitive. Il y avait un président et six professeurs, dont deux à la Faculté de théologie, trois à la Faculté de philosophie et un à l'École indienne. Jefferson supprime dans son Collège national la théologie qui ne pouvait, dans son particularisme nécessaire, convenir aux croyances de tous. L'âme de l'Université devait être la Faculté de philosophie, comprenant dans son extension, indépendamment de la chaire spéciale de métaphysique et de morale, l'étude des mathématiques, des sciences physiques et naturelles, les langues modernes et anciennes, y compris les branches sémitiques et l'anglo-saxon, l'histoire civile et religieuse, et enfin, les éléments du droit naturel et international, ainsi que de la médecine et de

1. Devenu président des États-Unis, Jefferson ne perd pas de vue cette pensée. Dans son sixième message au Congrès se trouve un curieux passage dans lequel Jefferson fait appel au patriotisme des riches pour qu'ils consentent à acheter tout de même les objets de luxe, malgré les impôts dont ils seraient frappés, et cela parce que les taxes devaient être consacrées aux dépenses d'éducation populaire.

l'anatomie. — Au professeur de l'école indienne, dont le titre purement honoraire n'était qu'une réclame philanthropique, Jefferson donne la charge d'aller de tribu en tribu rechercher des documents de grammaire et d'ethnographie, qui par leur collection formeront dans une salle du Collège national un muséum de grand intérêt.

Ce que l'esprit obtus des premiers Virginiens ne voudra ni admettre, ni comprendre en 1776, deviendra l'idéal à réaliser pour l'Amérique à la fin du XIXe siècle. Aujourd'hui, le musée d'ethnographie, projeté jadis par Jefferson, a été établi dans la capitale des États-Unis par le major Powell ; et toutes les Universités du Nouveau Monde, alors même qu'elles traitent avec grand dédain notre langue française, se décorent de chaires d'anglo-saxon.

Il faut s'arrêter plein d'un respectueux étonnement devant le génie de cet homme qui sut, tout seul, en une terre encore à demi barbare, dessiner si nettement le plan et les travaux des grandes écoles.

Plus tard, de 1785 à 1789, il viendra en cette Europe dont il rêvait, il visitera Rome, la Hollande, Genève et Édimbourg, « les deux yeux de l'Europe », mais c'est à la France qu'il s'attachera, c'est la France qu'il aimera par-dessus tout. C'est lui qui écrira cette phrase, que l'Amérique a bien oubliée : « Le français est la langue des relations courantes entre les nations, et comme dépositaire de la science humaine, il n'est surpassé par aucune autre langue, morte ou vivante [1]. »

Au cours de son voyage, il s'instruit de tout, entre dans l'intimité de tous les grands hommes de son temps, reçoit d'eux des projets, des conseils, des directions, des influences ; tout cela convergera vers la pensée souveraine de la moitié de sa vie, l'Université virginienne.

Essayons d'indiquer dans le développement de l'idée d'éducation, l'action des correspondants de Jefferson. Surtout essayons de rechercher l'empreinte de notre esprit national dans cette institution. Nous comprendrons alors pourquoi pendant si longtemps la Virginie et les provinces voisines, ses tributaires dans le domaine intellectuel, sont demeurées si pleines de l'esprit français.

1. *Jefferson and the University of Virginia*, p. 30. On sait aussi que Jefferson a écrit dans ses mémoires ces mots souvent cités : Tout homme à deux patries, la sienne et puis la France.

En 1794, les professeurs qui formaient la Faculté de philosophie de Genève, se trouvèrent en désaccord avec le gouvernement révolutionnaire de l'État. Le professeur d'Ivernois, qui avait rencontré Jefferson à Paris en 1786 et avait reçu la confidence du dessein qu'il caressait de doter d'une institution de haut enseignement la jeune nation, lui proposa de recevoir *en masse* toute la Faculté.

Jefferson accepta d'enthousiasme, mais il lui fallait le consentement de la Législature, et, de plus, un projet aussi important ne pouvait être mis en exécution sans le consentement du Père de la Patrie, Washington.

L'Assemblée virginienne, depuis longtemps opposée à toutes les mesures d'instruction, ne pouvait adopter un pareil projet : « la grandeur de l'entreprise, avoue le rapporteur, était hors de proportion avec la population et les besoins de la province ».

De cet arrêt de gens qu'il jugeait incompétents sur ces matières, Jefferson en appela à Washington lui-même, qu'il savait être préoccupé de la fondation d'une Université nationale. Il y avait dans cette importation d'un corps savant quelque chose de hardi qui devait flatter l'esprit aventureux de Jefferson, mais Washington hésita. Il ne croyait pas son projet favori suffisamment mûr ; il redoutait de paraître encourager les résistances réactionnaires des professeurs génevois ; enfin, quoique très convaincu au fond de la nécessité de recourir à l'Europe pour établir la haute éducation, l'esprit trop pondéré du président ne voulut pas se lier à la seule Faculté suisse, se réservant de choisir ses savants un peu partout. Le projet échoua, et ce fut un malheur, un grand malheur pour la cause des hautes études en Amérique.

Ceux dont on écarta les services, pour des motifs qui ne paraissent pas de grand poids, étaient : l'historien d'Ivernois, l'encyclopédiste Mouchon, Pictet, l'éminent naturaliste qui venait d'achever la mensuration d'un degré terrestre, Saussure, le géologue, Sénebier, le traducteur estimé des tragédies grecques, Bertrand et L'Huillier, tous deux mathématiciens éminents. Lagrange lui-même aurait suivi la Faculté de Genève pour éviter la Révolution française. Qui sait même si Lavoisier, Condorcet et tant d'autres n'auraient pas répondu à l'appel de Jefferson, venant chercher sur la terre hospitalière du Nouveau Monde le salut et la liberté ?

Cette occasion qui s'offrait alors d'entrer tout de suite dans le grand mouvement éducateur ne s'est plus jamais présentée à l'Amé-

rique, et aujourd'hui, quelques réflexions que doive provoquer ce fait, *il faut affirmer qu'il n'y a pas, en* 1894, *de haut enseignement en plein exercice dans la patrie de Jefferson et de Washington.* Depuis un siècle on tâtonne, on piétine sur place, mais, si on a répété sur toutes les portions du territoire le nom d'Université, on est loin, bien loin d'avoir la chose. Il n'y a rien qui approche même de la conception de notre Collège de France.

Un peuple s'est trouvé, à l'Extrême-Orient, qui pourrait donner des leçons d'énergie et de sage conduite dans cet ordre d'idées. Il y a trente ans à peine que le Japon s'est tourné vers le haut enseignement. Se rendant compte de ses besoins, de son état d'infériorité, il a résolument demandé à l'Europe tout ce qui lui manquait, ne se réfugiant pas dans un misérable amour-propre national, et d'ores et déjà, l'organisation de l'enseignement supérieur dans l'empire, encore si jeune, est bien au-dessus des collèges américains qui se drapent de noms flamboyants.

Devant le refus de son ami, Jefferson dut se soumettre, mais il ne put dissimuler qu'il n'était pas convaincu. L'exode des jeunes gens en quête d'une instruction sérieuse se poursuivait sous l'œil ému de Jefferson ; son désir était de leur donner en leur terre natale ce qu'ils allaient chercher en Europe. Cet exode se continua et aujourd'hui encore, chaque année, des centaines d'Américains sont obligés de s'expatrier pour aller chercher ailleurs un perfectionnement que la coupable négligence des ancêtres n'a pas permis de laisser s'établir sur le sol du Nouveau Monde.

Toujours préoccupé de son Université virginienne, Jefferson cherchera à atténuer ce qu'il considérait comme une faute, en accueillant les savants européens que les tempêtes politiques ou religieuses chassaient de leur patrie. Il écrivit au Dr Priestley, que les sectaires anglicans avaient persécuté. C'était une âme d'élite que cet homme tout à la fois électricien et chimiste de génie, orateur de premier ordre, philosophe éminent, linguiste, et versé dans toutes les branches des connaissances humaines [1]. L'Angleterre ne vit en lui que l'esprit indépendant, incapable de se soumettre à l'étroit symbole d'une religion d'État ; car Priestley était unitaire, et ses sympathies étaient

1. Priestley est l'auteur d'une *Histoire de l'Électricité* où sont prophétisées toutes les découvertes modernes. C'est à lui que l'on doit la découverte de l'oxygène et le commencement des travaux pour l'analyse des gaz. L'Amérique de la tempérance ne peut méconnaître que Priestley est l'inventeur des *sodas*.

acquises à la Révolution française. Un jour à Birmingham, au second anniversaire de la prise de la Bastille, sa maison fut mise au pillage et brûlée : sa magnifique bibliothèque, son laboratoire, les remarquables instruments qu'il avait conçus et exécutés furent la proie de la multitude ignorante [1]. A peine si Priestley put sauver sa vie et celle de ses enfants. Il vint en Pennsylvanie dès 1794, où l'appelait Franklin, dont l'affection pour le savant anglais était faite d'admiration et de respect.

Jefferson partageait le socinianisme de Priestley, et il avait lu avec passion les ouvrages du maître. Son désir était de l'attirer à ce collège de *William and Mary* qu'il voulait alors mettre au sommet de son édifice scolaire. Mais l'esprit anglican vivait toujours, malgré tout, au sein du collège, et ce projet ne put aboutir. Nous verrons plus tard que Jefferson ne fut pas plus heureux pour faire admettre à l'Université virginienne le gendre de Priestley, l'éminent Thomas Cooper, dont nous aurons à étudier l'action féconde dans les Carolines.

De sa correspondance avec Priestley se dégage toujours la pensée de Jefferson, « attirer d'Europe les premiers dans les sciences, dans le but de préparer une moisson de savants américains et de donner à notre institution une juste renommée », *to draw from Europe the first characters in science, by considerable temptations, which would not need to be repeated after the first set should have prepared fit successors and given reputation to the institution.* Il ajoutait: « *From some splendid characters I have received offers most perfectly reasonable and practicable...* » Parmi ceux dont parle ainsi Jefferson, il fallait certainement compter Dupont de Nemours, dont ses lettres à Priestley — les 18 et 27 janvier 1800 — annonçaient l'arrivée récente à New-York.

Dupont de Nemours avait eu de nombreuses conversations avec l'ambassadeur de la République américaine à Paris. Vint-il dans le Nouveau Monde pour collaborer à l'œuvre de la haute éducation dans une chaire de la future Université ? Nous ne pouvons le dire. Les obstacles que rencontra le projet réformateur de Jefferson durent en tout cas le décourager. Il profita de son voyage pour

1. L'Angleterre a réparé ses torts envers son illustre enfant. Une statue s'élève aujourd'hui dans la démocratique Birmingham en l'honneur de Priestley, et, le jour de l'inauguration, le professeur Huxley a flétri, en termes vibrants d'une éloquence indignée, les traitements qui avaient meurtri l'âme du savant.

rédiger, *à la demande* de M. Jefferson, *alors vice-président et depuis président des États-Unis d'Amérique*, un ouvrage sur l'Éducation nationale dans le Nouveau Monde, qui, comme l'écrit avec joie Dupont de Nemours, « a eu le suffrage de ce grand magistrat et de son respectable successeur »[1]. Ce suffrage était tout acquis à un traité qui reproduisait, sous un nom autorisé, le plan d'instruction dont rêvait le grand politique : une éducation éminemment nationale, qui formerait des diverses races un tout compact, réuni par la poursuite d'un même idéal, par les travaux sous les mêmes professeurs. La jeune capitale des États-Unis serait ainsi le creuset dans lequel viendraient se mettre en fusion les éléments intellectuels. La brillante imagination du philosophe français dessinait l'immense palais où toutes les grandes écoles seraient réunies, Sorbonne gigantesque, cerveau d'un peuple qui rayonnait sur tout un monde. C'eût été le *People's Palace*, tout à la fois centre de l'Université nationale, de la bibliothèque, des musées, des jardins botaniques, des sociétés savantes, de l'instruction publique, de toute la vie intellectuelle, qui devait honorer et illustrer l'Amérique, ajoutait l'ancien membre de l'Assemblée des notables, bien plus que le Louvre, les Tuileries et le château de Versailles.

Dupont de Nemours n'avait fait que résumer le système déjà en vigueur à Paris et que Napoléon allait appliquer à la France entière.

Le philosophe français vint à Monticello, comme hôte du philosophe américain. Si nous en croyons le professeur Minor[2], c'est sur l'organisation intérieure des collèges que portait l'échange des idées ; ces conversations ont été résumées plus tard en un essai spécial, dont la traduction anglaise fut donnée par M. Fr. Gilmer.

Les pensées communes à Jefferson et à son interlocuteur visaient l'établissement d'écoles indépendantes ou, mieux de cours spéciaux, en nombre assez considérable, dont la réunion formerait l'Université. C'était briser la tradition des quatre Facultés et constituer le haut enseignement par des spécialisations dans chaque branche. Nous exposerons ce mécanisme plus tard ; disons seulement en cette

1. Préface, p. 1. Cet ouvrage fut écrit et terminé en juin 1800, à Good Stay, près New-York, mais publié à Paris, en 1810. Il eut deux éditions petit in-8 de 159 pages, dont la dernière parut en 1812.

2. *Historical Sketches of Virginia. Old Dominion Magazine*, vol. IV, March. 15, 1870

place qu'un pareil système s'explique dans une civilisation très cultivée, comme celle de notre pays, où le Collège de France est sa mise en pratique ; mais il ne pouvait pas donner de bons résultats dans un pays neuf, où tout était à créer. Considérer comme des jeunes gens uniquement épris de haute instruction les élèves qui arrivaient à l'Université pour y apprendre le latin, le grec et y faire les études confinées dans nos lycées à la *troisième*, c'était une erreur absolue et qui nous fait toujours sourire, car elle se continue dans presque toute l'Amérique de 1894.

Mais Jefferson vivait dans son rêve étoilé, et, après le départ de Dupont de Nemours, alors même que la Présidence des États-Unis semblait devoir l'absorber, en 1803, il écrit au professeur Pictet, de Genève, pour lui demander des détails précis sur les divers professorats, les matières traitées, les heures de cours, etc., tous détails pratiques et minutieux, qui montrent combien profondément Jefferson préparait son projet ; tel Napoléon, à la veille de ses campagnes, ne laissait rien dans l'imprévu.

Nous ne connaissons pas la réponse de Pictet ; nous savons qu'il fut un des souscripteurs et même des promoteurs de l'Académie des Arts et Sciences qu'avait voulu établir Quesnay de Beaurepaire, et il n'a pu laisser sans réponse une pareille lettre !

Mais l'Europe sembla venir vers Jefferson pour parfaire son œuvre, en 1806, avec Joseph Carrington Cabell, jeune Virginien de 26 ans, qui avait reçu en France le complément d'une éducation commencée à *William and Mary*. Il avait été l'auditeur assidu de Cuvier, et possédait une connaissance approfondie de l'œuvre éducationnelle de la Convention et du Consulat. Plus tard à Montpellier, en Italie, en Suisse, auprès de Pestalozzi, et enfin en Hollande, ainsi qu'à Oxford et Cambridge, il acheva de se pénétrer de toutes les méthodes du Vieux Monde. Ces idées, fortifiant celles de Jefferson, seront comme un levain puissant qui suscitera une agitation féconde dans toute la Virginie et, par elle, dans toute l'Amérique. Dès son retour en la terre natale, Cabell fixera l'attention du réformateur, toujours à la poursuite de son idéal, l'œil toujours aux aguets pour la recherche d'appuis nouveaux dans la lutte qu'il avait entreprise contre l'indifférence de ses compatriotes. La jeunesse, l'activité, l'éloquence et l'énergie de Cabell seront pour Jefferson des auxiliaires précieux. Dans l'*Assemblée des Bourgeois*, où il entrera sur les conseils du maître pour se faire l'avocat de l'éducation, l'infa-

tigable Cabell combattra le bon combat, ne se laissera décourager par aucun échec, et finalement, en 1819, triomphera de l'inertie et de toutes les résistances.

Un des premiers pas vers la réalisation du plan d'instruction générale fut la nomination de Jefferson au Conseil d'administration de l'*Albemarle Academy*, en 1814. Depuis 1803, la petite école de ce nom existait en projet ; mais rien n'avait été commencé : on n'avait ni maisons, ni capitaux, et encore moins de programmes et de professeurs. — Sous la vive impulsion du nouvel administrateur, des listes de souscription circulèrent, une loterie fut lancée et Charlottesville fut choisi pour siège de la future institution. Tel fut le germe qui fleurit bientôt comme le *Central College* et s'épanouira en l'Université de Virginie.

Jefferson, en face de ce succès qui récompensait de longues déceptions, reprit activement la correspondance qu'il avait commencée, en 1810, avec le gendre de Priestley, le Dr Thomas Cooper. A cet homme éminent entre tous, qui joignait à une érudition admirable une indomptable énergie bien faite pour captiver l'âme de Jefferson, celui-ci demanda des conseils et des directions au sujet de l'Académie qu'il fallait fonder. Les réponses de Cooper confirmèrent le plan depuis longtemps élaboré : elles ne sont que la réédition du traité de Dupont de Nemours et des vues personnelles du grand homme d'État lui-même. Il n'en fallait pas davantage pour exciter l'énergie de Jefferson ; aussi à peine a-t-il lu les longues lettres de son illustre correspondant, qu'il les résume brillamment dans une *adresse* au président des *trustees* d'*Albemarle Academy*, Pierre Carr [1].

Cette *adresse* est de tous points remarquable. Elle expose ce que sera cette éducation à laquelle tous sont apppelés, les classes laborieuses, pour y trouver une spéculation scientifique et industrielle qui leur permettra toutes les ambitions, les classes riches, pour y puiser une instruction élevée qui les préparera à la direction des choses publiques et charmera les loisirs de leur vie privée. La classification des sciences est établie par Jefferson d'après le comte Destutt de Tracy, dont l'ouvrage : « Éléments d'Idéologie », venait d'être condamné par Napoléon. Le monarque y trouvait la terrible

1. *Niles's Register*, March. 16, 1816. Toute la correspondance de Jefferson et Cooper a été publiée dans le volume qui contient les lettres à Cabell ; voir spécialement pp. 36-37.

philosophie du XVIIIe siècle, aux allures indépendantes, puisant dans l'étude de la conscience et de la nature des conclusions incompatibles avec le régime nouveau. Sur la libre terre américaine, les idées que proscrivait le despotisme avaient droit de cité, et Jefferson les accueillit avec ardeur lorsqu'il voulut établir la démocratie sur des bases philosophiques.

L'Amérique a trouvé dans cette « adresse » tout le dessein des *Écoles techniques*, telles que nous les pouvons admirer, offrant non seulement une instruction professionnelle sérieuse mais « des clartés de tout ». L'Institut de Technologie, dont s'honore à juste titre Boston, est comme esquissé par Jefferson. En visitant, il y a quelques jours à peine, cette grande école de toutes sciences, ouverte indistinctement à tous les citoyens, j'avais dans l'esprit les pages émues qu'écrivait, il y a trois qnarts de siècle, le Sage de Monticello et je retrouvais tous les éléments de l'œuvre qui fut pour lui si dure et si ingrate. Les semences jetées par lui sont tombées bien loin de la Virginie, mais elles ont fructifié, trop longtemps après pourtant, sur une terre américaine.

Mais en 1814, le président Pierre Carr ne comprit rien à ces beaux discours. Il expédia la lettre qu'il venait de recevoir, avec divers documents sur le même sujet, à un membre de la Législature, qui s'empressa de les oublier dans un coin de son bureau. Jefferson était habitué à beaucoup de procédés regrettables ; pourtant ce dédain l'indigna et l'irrita. Il écrivit à Cabell d'en appeler à l'Assemblée et d'insister de toutes ses forces pour obtenir les subsides indispensables, ou tout au moins l'autorisation d'emprunter. Ce n'était point un politicien, ce président de l'Amérique primitive, et le pouvoir l'avait appauvri. Ses faibles ressources étaient acquises à la cause dont il s'était fait l'apôtre ; mais que pouvait-il ? L'appel de Jefferson était d'autant plus désespéré qu'il venait de recevoir de Jean-Baptiste Say, le savant économiste français, une lettre qui le faisait espérer comme un des professeurs de l'*Albemarle Academy*, transformée en *Central College*, institution ainsi nommée bien moins à cause de sa situation topographique que par la mission que lui donnait Jefferson de centraliser le haut enseignement. Les deux autres chaires auraient été vraisemblablement confiées à Thomas Cooper et au comte Destutt de Tracy.

1. *Lettre de Jefferson au colonel Duane*, 4 avril 1813.

Cabell put enfin rentrer en possession des documents disparus et réussit à faire nommer une commission qui se montra — à la faible majorité d'une voix — favorable au projet. Le rapporteur, M. Mercer, était un esprit sérieux, qui peu à peu avait été converti par la chaude parole de Cabell et l'exemple de Jefferson à la cause de l'instruction nationale. Il s'agissait d'obtenir que le « literary fund », dilapidé depuis dix ans à travers les écoles primaires, fût réservé à la haute éducation, les municipalités devant prendre soin elles-mêmes des écoles de premier degré.

L'opposition était nombreuse et puissante ; *William and Mary*, poussé par l'impérieux instinct de la conservation, la conduisait, ayant pour aide le collège presbytérien de *Liberty Hall* (devenu *Washington* et *Lee University*), qui lui aussi luttait pour l'existence. Aux *alumni* de ces écoles se joignaient toutes les villes importantes qui caressaient l'espoir d'obtenir des subventions pour leurs futurs collèges ou leurs *high-schools*, et d'une façon générale, toutes les agglomérations autres que celle désignée pour recevoir l'institution officielle. Mais l'opposition la plus irréductible était celle des diverses Églises menacées dans leur existence matérielle et morale par le non-sectarianisme de l'éducation et alarmées par les tendances unitaires de Jefferson, que l'on dénonçait comme une faible atténuation de l'athéisme.

« Que Jefferson et Cabell aient triomphé de tous ces adversaires, dit M. Herbert Adams[1], en obtenant la presque totalité du « literary fund » et en établissant à Charlottesville la haute éducation, c'est une des victoires les plus marquantes dans l'histoire de l'Amérique (nous pourrions dire de l'humanité) ; elle fut, en ce pays, la première de ce genre et elle couronna la plus ardente des luttes. »

L'*Albemarle Academy* n'avait eu qu'une existence purement nominale ; elle fut transformée, le 14 février 1816, par le vote de l'Assemblée des Bourgeois, en *Central College*, dont le gouverneur était le « patron », avec pouvoir de nommer six « trustees », auxquels était confiée la nomination des professeurs. Ce premier conseil de directeurs comprenait, avec Cabell, James Monroë, alors président des États-Unis, Jefferson et James Madison, qui avaient l'un et l'autre occupé avec éclat cette magistrature. Sous le patro-

1. *Jefferson and the University of Virginia*, p. 68.

nage de ces grands esprits, le Collège pouvait rêver d'avenir ; les sympathies populaires se traduisirent par un grand nombre de sommes minimes montrant que la masse des planteurs virginiens avait subi l'action du ferment mystérieux. Mais la lumière qui jaillissait de la pensée et de la parole de Jefferson, avant de pénétrer jusque dans les plus lointaines vallées des Alleghanys, avait d'abord frappé les intelligences plus élevées. De ce nombre était le gouverneur Nicholas, dont le nom doit prendre place après ceux de Jefferson, de Cabell et de Mercer sur la table de bronze des Pères de l'esprit virginien et américain.

Après le vote qui autorisait le Collège national, le comité du « literary fund » eut à préparer un rapport sur l'appropriation de ces capitaux à l'éducation populaire, non plus limitée aux écoles initiales, mais s'élevant par les établissements d'instruction secondaire jusqu'à l' « Université d'État ». C'était le projet de 1776, qui, après une longue nuit de quarante années, paraissait à l'horizon. Le gouverneur Nicholas, président *ex officio* du comité, ne crut pas pouvoir mieux faire que de demander à l'auteur du bill primitif une nouvelle exposition de ses vues. Jefferson, âgé alors de 74 ans, recevait comme une seconde jeunesse de ces succès si longtemps attendus, poursuivis avec tant d'intrépide activité. Sa réponse est une page superbe dans laquelle se condensent, avec une vigueur et une éloquence incomparables, toutes les pensées de sa longue et noble existence. Elle fit sur le gouverneur l'impression la plus profonde, et le détermina à adresser une lettre circulaire à tous les hommes qui, dans l'Amérique de ce commencement de siècle, s'étaient signalés par leur culte pour l'éducation. Quelques réponses sont parvenues jusqu'à nous ; nous relevons celles de Thomas Cooper, du président Smith de *William and Mary*, et la lettre du Rév. Timothy Dwight, président de Yale College. On s'étonne de ne pas trouver un mot venant d'Harvard, où le Dr Kirkland exerçait alors la présidence. Il est difficile de supposer que le vieux collège puritain, devenu si sensible déjà à l'action socinienne, n'ait pas accueilli avec joie la création d'une Université qui brisait avec le sectarianisme anglican. Une phrase de la circulaire montrait visible l'empreinte de Jefferson : « La grande cause de la littérature et de la science n'est pas, par sa nature, limitée à une région, mais elle s'impose à l'intérêt de l'humanité tout entière. La république *(commonwealth)* des

lettres comprend toutes les portions, même les plus reculées, du monde[1]. »

La lettre de Thomas Cooper est un véritable traité sur l'éducation par l'Université, son caractère, sa nécessité. Professeur de chimie dans un petit collège pennsylvanien, le philosophe étouffait dans les murs de son laboratoire, et toutes les occasions étaient bonnes qui lui permettaient une envolée vers ses études favorites. Cooper aura puissamment aidé la cause de l'instruction dans ce sud-est de l'Amérique. Son œuvre nous apparaîtra plus complètement lorsque nous aurons à esquisser le mouvement réformateur qu'il créa dans les Carolines : il nous faut signaler ici, à côté de l'encouragement qu'il donna toujours à Jefferson, ses idées sur la haute éducation, telles que pouvait les faire connaître un savant qui avait parcouru tous les degrés de la hiérarchie universitaire dans les grandes écoles anglaises. Voici les points principaux de sa « consultation » : 1° L'Université doit donner une éducation libérale, c'est-à-dire indépendante des exigences des cours confessionnels, et toujours très complète. 2° Il n'en faut qu'une seule par État, sous le patronage des autorités provinciales. 3° Si l'on ne veut pas former des fats et des demi-savants, il faut exiger une assiduité de quatre ans aux cours de l'Université et ne donner des diplômes qu'à des jeunes gens d'au moins 19 ans.

C'est surtout sur les examens d'entrée que Cooper attire l'attention. S'il vivait de nos jours, il insisterait encore sur ce point capital, qui est la partie faible du système américain. « Aucun étudiant ne doit être admis qui ne lise avec facilité Virgile, Horace, Xénophon et Homère. Il doit à première vue traduire une page d'anglais en latin, démontrer l'une quelconque des propositions contenues dans les six premiers livres d'Euclide, et montrer qu'il possède quelque connaissance des équations carrées et cubiques. Sans l'accomplissement de ces exigences, votre Université deviendra ce que sont tous les collèges, toutes les Universités d'Amérique, autant que je les ai connus, de simples écoles de second ordre (*mere grammar schools*). Peut-être aurez-vous de ce fait des étudiants moins nombreux, mais ils feront la gloire de votre institution et élèveront sa renommée. Aussi la seule entrée à une Université comme la vôtre sera-t-elle recherchée comme un honneur. »

1. *Jefferson and the University of Virginia*, p. 74.

Nous avons été obligé, en constatant combien, dans la plupart des États, ces conseils avaient été négligés, de nous servir d'expressions à peu près semblables à celles de Cooper ; d'autres que nous ont dû s'incliner devant les faits. Je cite l'autorité de M. Brice : « Si nous définissons Université l'endroit où un enseignement d'ordre élevé, un enseignement qui met un homme à la hauteur des connaissances les plus complètes et les plus exactes de son temps, est donné, de façon à couvrir le champ de la vie intellectuelle, à peine si douze, ou même huit ou neuf parmi les 475 institutions américaines mériteraient la définition [1]. »

L'élément mathématique était demandé par Cooper comme l'heureux contrepoids d'une grande culture littéraire. C'est par la première de ces études, à l'exclusion de la seconde, que la réalisation du programme a commencé. N'oublions pas de mentionner pourtant que l'athlétisme avec tous ses raffinements était indiqué dans la lettre de Cooper. Sur ce point, l'instruction a pris un développement bien inconnu dans les hautes écoles intellectuelles d'Europe. Si, comme le rêvait la Grèce, une solide et saine charpente musculaire est le plus beau des temples que doit habiter l'âme, ce sera une superbe demeure que celle que l'Amérique prépare depuis longtemps à la muse des grandes lettres.

Le président John A. Smith, docteur en médecine, alors à la tête de *William and Mary*, n'écoute que sa colère contre la future concurrente, et il combat l'éducation universitaire avec des arguments qui étonnent.

« Ne vaut-il pas mieux élever, dit-il, ceux qui demeureraient sans ce secours dans l'ignorance totale des points les plus inférieurs, mais aussi les plus importants de la science, que de former quelques savants, en nombre infime, dans les sujets les plus éminents des connaissances humaines [2] ? »

Je suis heureux de pouvoir opposer à ces paroles d'un chef d'institution de 1816, les considérations qu'écrivait en 1888 M. Herbert Adams, professeur d'histoire à la *Johns Hopkins University*, l'institution qui s'est jusqu'à ce jour le plus rapprochée du concept

1. *American commonwealth*, II, p. 529, édit. 1888. Je dois ajouter après un séjour de plusieurs années en Amérique, que ces chiffres — huit ou neuf — me paraissent exagérés.

2. *Jefferson and the University of Virginia*, p. 76.

de haut enseignement que le Dr Thomas Cooper dessinait en ses lettres.

M. Herbert Adams, à propos d'une opinion formulée en 1823 par Jefferson, favorable à la prédominance trop exclusive de l'enseignement secondaire, écrivait :

« Pourtant c'est un fait historique que la civilisation commença par la haute éducation d'un petit nombre, et que toutes les branches de culture sont dérivées de sources jaillies sur les hauteurs. New-England et la Virginie elle-même ont commencé par des écoles classiques et des collèges. Jefferson fut plus tard obligé de revenir aux procédés de grande instruction de l'Ancien Monde pour former l'éducation de la démocratie dans sa terre natale. Dans le développement de l'enseignement populaire, comme pour la conduite d'un gouvernement par le peuple, il y a eu toujours des chefs et des guides que les autres suivent. Ni la science, ni la religion n'ont pu se former en courants féconds pour l'humanité, à moins de descendre des montagnes où naissaient leurs forces primitives. La sagesse des Égyptiens fut celle de « quelques-uns dans une haute moyenne de science. » Moyse fut préparé pour son grand avenir dans ces collèges sacrés. Il n'y a rien sur quoi nous puissions compter davantage pour le perfectionnement intellectuel, moral et religieux d'une race, que sur l'influence d'hommes, de tribus, de peuples et d'institutions choisies, que nous voyons avoir entraîné les masses à la possession des choses plus en haut. Les écoles primaires d'Amérique dérivèrent de sources plus élevées qu'elles ne l'étaient elles-mêmes, de lacs posés sur les collines, plus éloignés, plus mystérieux que les fontaines d'où descend le Nil. L'éducation de l'humanité se présente à nous comme un fleuve continu sorti des jaillissements de science, tels que ceux des écoles de Thèbes, de Memphis, d'Alexandrie, dans le monde gréco-romain, ainsi que ces « fountains heads, » ces sources abondantes d'instruction que furent les monastères bénédictins, les écoles des cathédrales, les collèges et les Universités de l'Europe au moyen-âge. Il serait désastreux pour la démocratie américaine et pour les éducateurs d'Amérique lorsqu'ils commencent à surélever le niveau de leurs écoles, de se préoccuper surtout de ce qui forme l'élément pratique et populaire — pour le moment qui fuit. Abaisser la haute éducation dans nos villes et nos États pour le prétendu bien du peuple, serait aussi dangereux que d'abaisser la lumière de nos phares sur les côtes de l'Océan et de laisser les vais-

seaux aux seules indications des rayons familiers qui brillent à travers les fenêtres des cottages voisins. Cette terre d'Amérique a besoin aujourd'hui de toute la science que les savants peuvent donner. Même si chaque État était aussi plein d'écoles qu'il l'est de villages et de hameaux, même s'il avait des collèges et des *high-schools* en nombre considérable, il y aurait toujours à chercher quelques hommes et quelques institutions dans une « haute situation de science. » Les Universités (telles que les voulait Cooper et qu'elles existent en France) sont les phares de l'éducation populaire : elles indiquent aux éducateurs le point vers lequel ils doivent tourner le gouvernail [1]. »

Ces pages sont très belles ; elles me fournissent l'occasion d'appeler sur M. Herbert Adams les félicitations du monde pédagogique pour ses beaux travaux sur l'histoire de l'éducation en Amérique. Personnellement, je suis heureux de réparer une omission. Ayant rendu compte, autre part [2], de ma visite à la *Johns Hopkins University*, j'ai eu à exprimer des critiques sur quelques points de son organisation. Mon devoir eût été d'inscrire parmi les hommes qui honorent cette grande école, à côté de Gildersleeve, de Marshall-Elliot et de Rowland, le nom de M. Herbert Adams : je le fais, aujourd'hui, à la fin de cette digression [3].

D'autre part, il m'est agréable de montrer combien, depuis deux générations, s'est modifiée sur ce point spécial la pensée de l'Amérique, et de trouver dans de pareilles considérations l'espérance d'un brillant avenir pour la haute éducation dans le Nouveau-Monde.

Si nous examinons la lettre du président de *Yale College*, nous trouvons une esquisse de la vie pédagogique de New-England et, sur les établissements rivaux, des jugements qui ne manquent pas de saveur. De l'aveu du Rév. Dwight, « aucun collège américain de l'époque, quoiqu'il soit décoré du titre d'Université (styled University), ne ressemble à ce que l'Europe appelle de ce nom : bien

1. *Op. cit.*, p. 34. Malheureusement, l'esprit « pratique » n'a que trop dominé jusqu'à ce jour.

2. *Univers* du 18 juillet 1894.

3. Puisque j'ai ouvert une parenthèse, je dois formuler le regret que les cours de français, à propos desquels j'avais dû faire quelques réserves, n'aient pas reçu davantage l'attention des administrateurs de Johns Hopkins pour 1894-95. A Harvard deux professeurs ont été ajoutés : je m'étais fait aussi l'écho des demandes que j'avais entendues autour de moi sur ce point.

que *Harvard* approche quelque peu de cet idéal, il en demeure encore loin (*that falls materially short*).» A propos de la majorité de ces écoles, il constate que lorsque des bacheliers formés par elles viennent à Yale, quoiqu'ils paraissent suffisamment doués par eux-mêmes, ils sont incapables de suivre les cours de troisième et quatrième année préparatoires.

Quant à l'avis qu'on lui demande, le Rév. Dwight n'ose pas le donner ; il ajoute des conseils sur la nécessité de fonder une institution qui sera unique en son genre, et qui pourra, si elle est bien organisée, rendre d'immenses services en comblant une lacune [1].

Nous voulons dégager de cette lettre la confirmation de ce que nous avons déjà indiqué, à savoir que la création rêvée par Jefferson n'avait de précédent nulle part dans l'Amérique, et que ni Harvard, ni Yale n'avaient alors cru devoir ou pouvoir se donner aux matières de haut enseignement. Cette pensée germa dans l'esprit du Sage de Monticello sous l'influence de notre vie littéraire, et finalement c'est à la France, agissant par radiation et pénétration, qu'il faut faire remonter la gloire initiale de cette première Université américaine [2].

Monroë et le docteur Mitchill, de New-York, envoyèrent leur approbation complète au plan élaboré. Dans la lettre de Monroë se trouve toute une étude sur la philosophie de l'éducation, dans laquelle il insistait sur la nécessité de l'instruction à tous ses degrés, pour assurer le bon fonctionnement d'un pouvoir démocratique.

Toutes les consultations furent imprimées dans le Rapport que le gouverneur Nicholas présenta, en décembre 1816, à l'Assemblée générale.

Ce document officiel auquel collabora celui qui, depuis 1776, luttait si vaillamment pour la propagation de l'éducation populaire, est un magnifique monument élevé par la Virginie à la grande cause de l'enseignement. Jefferson triomphe jusque dans la moindre de ses revendications, par exemple, pour assurer, par la sélection que nous avons indiquée, l'avenir de l'enfant le plus intelligent, *the boy of brightest genius.*

L'Université « s'étendra dans toute la sphère des arts et des

1. *Jefferson and Virginia*, p. 76, 77.

2. Un mot de Bernardin de St-Pierre paraît avoir été surtout familier à Jefferson et inspiré beaucoup de ses actes. « Je veux une éducation nationale, sans laquelle il ne peut y avoir aucune espèce de législation ni de patriotisme possible. » (Œuvres, I, p. 705.)

sciences, jusqu'aux plus extrêmes limites des connaissances humaines. »

L'emplacement de l'Université devait être désigné sous peu, et le « fonds littéraire » payerait tous les frais des constructions. Quinze « visitors » nommés par le gouverneur auraient l'absolue direction du mouvement universitaire, désigneraient les neuf professeurs en charge des chaires spéciales et choisiraient parmi « les plus savants et les plus méritants des gradués, les *fellows*, futurs professeurs ou *teachers*, » qui par leurs services futurs indemniseraient largement leur patrie des sacrifices faits en leur faveur. Cette formation d'hommes lettrés, capables de donner leur vie à la science, « reculera les limites de nos connaissances et répandra à travers toute la contrée l'amour et le goût des charmes littéraires [1]. »

M. Mercer, l'ouvrier de la sixième heure, présenta un *bill* qui contenait la plupart de ces dispositions ; mais si la *Chambre des délégués* l'adopta le 18 février 1817, l'opposition conduite par les intransigeants de *William and Mary* parvint à le faire rejeter par le Sénat.

Jefferson ne s'étonna point de l'échec du projet Mercer, il n'en fut pas affligé outre mesure. Il y avait là des dispositions qui devaient, à son avis, amener la dilapidation du « fonds littéraire », en l'émiettant au profit des Académies et des collèges de second ordre, qui tous pouvaient y avoir part, à la condition assez anodine de se soumettre à la supervision de l'État. « Que resterait-il de ces 75.000 dollars, écrivait Jefferson à Cabell, le 24 octobre 1817, lorsque les collèges actuels et tous ceux que l'espoir de cette subvention ferait naître, auraient reçu leur part ? Que deviendrait l'Université dont les fondations matérielles et intellectuelles absorberaient facilement toute cette somme ? » M. Mercer avait voulu établir un compromis entre l'idée géniale de l'Université et les mesquines vues de décentralisation électorale qu'il savait souveraines pour les membres de la Législature.

Jefferson comprit qu'il devait alors, comme il l'avait fait en 1776, entrer publiquement et énergiquement dans le champ de combat. Il était malade depuis longtemps, la vieillesse pesait sur son corps affaibli ; pourtant, de son bras raidi par des douleurs rhumatismales, il écrit à Cabell, son représentant à l'assemblée, une lettre qui fut

1. *Op. cit.*, p. 79.

imprimée dans le *Richmond Enquirer*, le 10 février 1818, et par laquelle il le priait de déposer sur le bureau du « chairman » un bill préparé avec grand soin, et reproduisant tout le système, tel qu'il était organisé depuis longtemps dans sa pensée.

Pour éviter les redites, nous ne l'analyserons pas, renvoyant le lecteur aux pages précédentes.

La Législature de Virginie offre à cette époque un spectacle lamentable : c'est l'éternelle lutte de la nuit contre la lumière radieuse, du nuage sombre contre la clarté du soleil. Ces grossiers planteurs de tabac ne comprennent rien aux merveilleuses pages de leur grand concitoyen. Orphée avait mis en mouvement les pierres qui formèrent la ville féerique, Jefferson ne put convaincre les barbares. Le *bill* succomba à la Chambre des délégués, n'obtenant qu'une infime minorité. Le Sénat, mieux inspiré, mit à l'étude un projet qui fut définitivement accepté le 21 février 1818. « Il fut, dit Cabell, le coin pénétrateur pour l'idée de Jefferson », et il sera, dans les mains de ceux qui l'utiliseront, l'outil de la victoire définitive.

Le point principal de l'amendement, accepté par le Sénat, au projet que vota la Chambre, était que, dans la profusion de largesses venant du « fonds littéraire », une *allocation annuelle de* 15.000 *dollars fût réservée à l'Université, où toutes les branches des sciences utiles seraient enseignées.* Un comité, dont les membres seraient choisis par le gouverneur dans chacun des districts sénatoriaux, se réunirait en août 1818 pour déterminer le siège du futur établissement national et toutes les dispositions relatives au gouvernement intérieur. Le gouverneur était alors M. Preston, digne successeur de cet ami des lettres qui fut l'initiateur du mouvement dont nous avons rendu compte, M. Nicholas. Il était tout acquis aux projets de Jefferson. Aussi voyons-nous que, au milieu de ces déceptions qui le frappaient si cruellement dans son honneur de Virginien attristé de pareils votes, et surtout dans son âme de philosophe éprise de perfection et d'idéal, Jefferson conserve l'espérance de l'*Excelsior*.

Cette réunion de commissaires eut lieu à l'époque et à l'endroit fixés, dans le *Blue Range*, à Rockfish Gaps. M. Schele de Vere, le vénérable et très distingué professeur de langues romanes à l'Université de Virginie, a éloquemment décrit ces séances mémorables[1],

1. *Harper's Magazine*, may 1872. Le compte-rendu officiel et complet des travaux de la Commission parut dès 1819, dans l'*Analectic Magazine* de Philadelphie.

qui mirent en présence les esprits les plus éminents de la Virginie, alors province prééminente dans l'Amérique cultivée. Les choix du gouverneur Preston avaient été heureux, inspirés qu'ils furent par celui qui s'affirme dès lors comme l'âme active de toute l'entreprise. Jefferson s'y trouvait avec Madison et Monroë, les juges des comtés ainsi que les vieux parlementaires. La grande lutte se livra au sujet du siège de l'Université, chaque district ayant la ferme volonté d'attirer à lui la bonne aubaine. Trois localités furent d'abord prises en considération, Stannton, Lexington et Central College, pour lequel des prodiges d'érudition géographique furent déployés par Jefferson[1]. Par ces moyens, mais probablement par l'ascendant personnel qu'il prit rapidement sur son entourage, il obtint la majorité de 16 voix sur 20, en faveur de son collège.

D'un commun accord Jefferson fut nommé rapporteur.

Nous ne saurions manquer d'analyser ce document, dans lequel le maître pouvait placer sous l'égide des plus distingués de ses compatriotes ses projets, longtemps méconnus, et dont la méditation solitaire avait suffi à le consoler de longues amertumes.

Le Rapport indique : 1° les sujets auxquels s'étendra l'instruction primaire ; 2° les sujets spéciaux à la « Higher education » ; 3° les relations de l'État avec la science ; 4° les relations de l'éducation avec la morale et la religion ; 5° l'importance des langues modernes ; 6° la nécessité des exercices physiques, et 7° la vie universitaire qu'auront à mener les étudiants. Nous suivrons cet ordre dans l'exposition de ses idées : les réflexions dont nous ferons suivre les paroles du texte seront facilement distinguées, sans que nous ayons besoin de préciser les citations.

I. Le but de l'instruction primaire est de donner à chaque citoyen les connaissances qui lui sont nécessaires pour la direction de sa fortune propre. Il doit être capable de calculer, d'exprimer, de conserver par écrit ses pensées, ses comptes, ses contrats, de perfectionner par la lecture ses facultés intellectuelles et morales. Au sortir de l'école, chacun doit avoir reçu la facilité de comprendre ses devoirs à l'égard de son pays et de ses voisins, de façon à remplir

1. Les procédés de cartes et d'enfantine imagerie avaient pour but de montrer que Charlottesville était le point central, l'*ombilicus* de la Virginie. La lettre de Jefferson sur ce sujet, publiée par le *Richmond Enquirer* du 17 décembre 1818, excite une douce et charmante gaieté.

les fonctions dont il pourra être investi. Il devra aussi avoir la connaissance de ses droits, choisir avec discrétion les délégués en lesquels il met sa confiance et observer avec un sens droit, impartial et sûr leur conduite. D'une façon générale, l'école primaire doit préparer des générations capables de satisfaire à toutes les exigences sociales qui les peuvent solliciter.

Par conséquent, la lecture, l'écriture, l'arithmétique, les éléments de mensuration, les grandes lignes de la géographie et de l'histoire comme fondement de la culture patriotique et morale, telles sont les bases de toute instruction dans les écoles publiques ou privées.

II. Ce paragraphe du Rapport de Jefferson, relatif à la haute éducation, a obtenu de M. Herbert Adams l'éloge que je traduis ici : « Nous pouvons avouer que les relations de l'Université avec l'accomplissement du bon citoyen et les intérêts de la vie américaine, n'ont jamais été mieux formulées par un éducateur de profession ; encore bien moins, ces projets se trouvent-ils réalisés dans une institution quelconque. Les collèges et Universités d'Amérique ont encore un long chemin à parcourir avant d'atteindre l'idéal de Jefferson [1]. » Voici comment sont classifiées les fins à obtenir :

D'abord, la formation des hommes d'État, législateurs et juges, d'où dépendent et la prospérité nationale et le bonheur de chacun des citoyens.

Ensuite, l'exposition des principes et de la forme du gouvernement, des lois qui règlent les rapports des nations, et ceux des enfants d'une même patrie, du véritable esprit de la législation qui, tout en bannissant ce qui limite sans nécessité l'action individuelle, laisse l'homme libre de faire tout ce qui ne viole pas les droits des autres membres de la société. Un point important est de favoriser les intérêts de l'agriculture, de l'industrie et du commerce, d'établir entre eux une sage balance et, par une vue correcte de l'économie politique, de donner le branle au génie public.

Développer dans nos jeunes gens le pouvoir du raisonnement, agrandir leur intelligence, cultiver leur conscience et faire pénétrer en eux les préceptes d'ordre et de vertu, sera la partie essentielle. A celle-ci se rattacheront les sciences physiques et mathématiques, qui sont la base des arts et portent en elles la santé, ainsi que le soutien et l'aisance de l'existence matérielle. Enfin donner à tous

1. *Op. cit.*, p. 89.

l'habitude de la vie réfléchie et d'une conduite droite, sera le moyen de faire de nos étudiants des exemples de vertu pour les autres, et établira en eux une perpétuelle source d'intime et intense bonheur.

III. Les paroles que consacre Jefferson aux devoirs du gouvernement vis-à-vis de l'éducation nationale doivent être méditées par tous. L'Amérique a besoin de les relire souvent, car à ce point de vue il reste encore beaucoup à faire. Les objections qui ont accueilli en ce pays, et autre part, l'action de l'État instructeur, sont visées par le grand philosophe, et combattues avec l'autorité de sa vie sans tache, de sa haute intelligence.

« De bons esprits, écrit-il, considèrent les sciences comme des choses de peu d'importance : plusieurs pensent qu'elles n'améliorent en rien le sort de l'humanité, et d'autres ajoutent que l'éducation, comme les intérêts privés et individuels, doit être laissée à l'effort personnel des individus. Ces derniers ne réfléchissent pas qu'un établissement embrassant toutes les sciences, dont un si grand nombre sont utiles ou même nécessaires dans les diverses situations de la vie, avec son ensemble de constructions, de laboratoires, constitue une entreprise bien au-dessus des forces individuelles, et doit dériver son existence du pouvoir public sous peine de ne pas exister du tout. Il nous faut, ou être privés de ces fonctions qui dépendent de l'éducation seule, ou nous expatrier pour chercher l'instruction qu'elles nécessitent. Qui ne comprend l'incalculable avantage de former des conseillers capables d'administrer les affaires de notre pays dans toutes leurs multiples branches, législative, exécutive et judiciaire ? Ne devons-nous pas aussi nous préoccuper de participer aux conseils du gouvernement fédéral ? Rien plus que l'instruction n'amène des perfectionnements dans la prospérité, la persistance et le bonheur des nations. »

IV. Les adversaires de Jefferson lui reprochaient violemment son irréligion, ses fréquentations athées, ses allures de libre-penseur dégagé de tout culte extérieur. Il avait, dès le commencement de sa vie publique, attaqué la religion d'État, et le premier point de son programme était la neutralité, base, à son avis, de la liberté religieuse. Cette Haute École qui allait s'élever n'avait pas de faculté de théologie, alors que tous les collèges américains n'étaient à cette époque que de grands ou petits séminaires, jalousement et étroitement surveillés par les Églises. C'était une révolution complète. Le philosophe virginien écrivait : « Nous sommes bien loin de la décourageante

persuasion que l'homme est fixé par la loi de sa nature à un point donné ; que toute sa perfection est une chimère, et qu'elle est une illusion cette espérance que nous avons de nous rendre plus sages, plus heureux et meilleurs que ne l'étaient nos ancêtres. Tout aussi bien pourrait-on dire que l'arbre sauvage et sans culture, jusqu'à ce jour ne produisant que des fruits amers et inutiles, ne peut pas être amené à d'autres résultats. Nous savons que l'art de la greffe plante un arbre nouveau sur le tronc sauvage, donnant un fruit bien meilleur en qualité et en quantité. »

On l'applaudissait alors, mais on répétait que seule la religion, avec ses lois obligatoires et multiples, peut opérér le grand œuvre. « L'éducation, croyait Jefferson, produit dans l'homme ce changement, et fait tourner en vertus et en qualités sociales ce qui était en lui vicieux et pervers. Il ne peut manquer d'arriver que, chaque génération héritant des connaissances acquises par ceux qui ont passé, ajoutant ses propres découvertes et laissant son trésor à ceux qui viennent, par une accumulation toujours grandissante, la masse de science avance, ainsi que le bien-être de l'humanité, non pas jusqu'à l'infini, mais jusqu'à l'indéfini, jusqu'à un terme que personne ne peut ni fixer ni prévoir. » Tournant ses regards sur les tribus indiennes, obstinées dans leurs traditions, il ajoutait : « Ce qui retient ces barbares loin de la civilisation, ce n'est que la superstitieuse vénération pour ce qu'ils croient être la sagesse supérieure de leurs pères, et l'idée vieillie qu'ils ont à regarder en arrière et non point à l'avant, désireux qu'ils sont, semble-t-il, de revenir vers l'heureuse époque où les glands et les racines nourrissaient les peuples, plutôt que de se laisser envahir par les dégénérescences des civilisés. »

C'est tout le XVIIIe siècle qui apparaît dans ces pages d'ardente conviction. Lucrèce, que Molière et Gassendi avaient traduit et popularisé, Lucrèce, avec son rêve éternel de perfection toujours plus éclatante, avait saisi l'âme de Jefferson. Il avait lu les Encyclopédistes, Rousseau, et s'il ne se laissa pas gagner par leurs haines, il prit d'eux cette confiance suprême en l'humanité, cet amour de la nature qui venait du grand et sublime poète latin.

Car, il faut le remarquer, Jefferson ne suivit pas le XVIIIe siècle dans ses furieuses colères contre les religions. Il constatait que, la Constitution de Virginie plaçant sur le même rang d'égalité toutes les Églises, il devenait impossible de donner un caractère exclusif à l'enseignement théologique. Mais il ajoutait : « Les preuves de

l'existence d'un Dieu créateur, conservateur, et maître suprême du monde, *auteur de toutes* les relations de moralité et des lois ou obligations qui en découlent, seront dans le domaine du professeur de morale. A cela, nous ajouterons les développements de ces obligations, tels que les acceptent toutes les Églises. Avec la connaissance de l'hébreu, du grec, du latin, ces clefs des livres qui ont inspiré tant d'héroïsmes, nous aurons formé une base commune aux diverses sectes. »

C'était la pensée de Jefferson de laisser à chaque Église le soin de veiller sur sa théologie et d'attirer à elle les étudiants, comme elle le faisait pour ses temples. Dans une lettre au Dr Cooper, en date du 2 novembre 1822, cette pensée s'affirme encore plus précise. Jefferson désirait qu'aux portes de l'Université vinssent s'établir ces écoles spéciales. Les étudiants avaient toute liberté, toute facilité d'en suivre les cours, la bibliothèque devant leur offrir une collection choisie d'ouvrages qui leur permettraient d'approfondir ces sciences théologiques aussi bien que celles du ressort de l'Université. Un espoir se trouve exprimé à l'occasion de ces Facultés de théologie dont sa facile imagination peuplait déjà Charlottesville : « Cette invitation que je leur adresse, les Églises l'accueilleront ; les unes avec bonne foi, les autres pour suivre l'exemple donné. Elles viendront vivre tout près l'une de l'autre, se mêleront dans les rapports sociaux, se connaîtront mieux. Nous arriverons peut-être ainsi à adoucir les angles, à neutraliser d'antiques préjugés, et à choisir pour terrain commun une religion de paix, de raison et de moralité. »

Dans cette voie de liberté religieuse, l'Amérique a suivi Jefferson. Ces puritains du Massachusetts qui furent si durs pour les quakers, ces farouches presbytériens qui n'avaient rien appris au souvenir des anciennes persécutions, nous les voyons peu à peu donner l'exemple d'une tolérance bienveillante et affectueuse. Toutes les Universités d'État se sont rangées à un système qui admet et favorise le sentiment religieux, sans le laisser entamer par aucune de ces choses qui pourraient paraître « rétrécir DIEU ». Le temps a fait son œuvre douce au sujet des oppositions que souleva la proposition, alors nouvelle. On l'a reconnu, c'est à cette sage mesure que l'on doit d'avoir évité les luttes affreuses qu'engendrent les discordes religieuses. L'Amérique, comme le constate M. Pierre de Coubertin, a pour premier article de sa Constitution laïque quelque chose que le peuple y a mis, et que l'on pourrait ainsi formuler : « La religion chrétienne

est la religion d'État », mais cette religion d'État a conservé l'ineffable grandeur que lui a donnée le CHRIST souriant à l'homme, bénissant ses efforts vers le bien, appelant à lui les pauvres, les misérables, le cœur ouvert, les bras étendus sur le monde.

Jefferson nous apparaît comme un des fondateurs de cette liberté religieuse, dont, à juste titre, s'enorgueillit la nation américaine, comme de la plus incomparable de ses gloires.

V. L'étude des langues modernes, telle qu'elle s'est poursuivie depuis dans les collèges du Nouveau Monde, doit en grande partie son origine au mouvement que créa Jefferson. Il était lui-même un philologue [1] et un linguiste éminent, connaissant dans leurs intimes délicatesses le français, l'italien et l'allemand. Son Rapport insiste sur l'excellence de notre langue gauloise, « le plus grand réceptacle d'idées qu'on ait jamais connu » ; et il veut que tous cherchent à la posséder. Par un sentiment qui datait chez lui de bien avant ses voyages en Europe, il veut donner à la jeune Amérique tout un passé littéraire, et la faire s'adonner aux études de l'anglo-saxon, le vieux icelandic, dont les idiomes modernes, croyait-il, n'étaient qu'une transformation. Sur ce point aussi, les conseils de Jefferson ont été suivis. Il s'étonnerait peut-être de l'étrange enseignement qui se donne, mais il s'applaudirait de trouver partout des chaires où il sera possible d'installer, quand les administrateurs le voudront, des professeurs capables d'atteindre le but que recherchait l'initiateur de cette institution.

VI. Le Rapport ne pouvait laisser intacte la question des exercices physiques, qui ont de tout temps exercé en Amérique une mystérieuse attraction. Mais M. Adams constate justement que les Universités de son pays ont dépassé sur ce point [2], mais sur celui-là seulement, l'idéal de Jefferson. L'athlétisme était admis dans le programme scolaire du Comité réformateur, non pas d'après les grands principes directeurs que les philosophes du sport ont trouvés, mais parce qu'il fallait une distraction à l'esprit souvent occupé, et « que c'était à l'âge où se forme l'homme qu'il fallait préparer

1. M. Henri Shepherd a publié, dans le *Journal of philology* (vol. III, n° 10), sous le titre de « Jefferson as a Philologist », une curieuse étude, nous montrant l'intelligence merveilleuse du grand politique aux prises avec les minutieux problèmes des formations linguistiques, et les résolvant à ravir.

2. *Jefferson and Virginia*, p. 94.

le corps et l'âme aux fatigues et à la discipline de la vie militaire. »

VII. Cette septième considération était, dans la pensée du rapporteur, une des plus essentielles : elle portait sur la vie universitaire des étudiants. Ici encore Jefferson eut dans le haut enseignement l'initiative de fécondes réformes. Nulle autre part dans les collèges américains on n'avait compris la jeunesse. Nous avons dit ce qui se passait à Harvard, alors que déjà à *William and Mary* s'affirmait le respect pour la libre personnalité du jeune homme. C'était un commencement qui donna des résultats assez heureux pour amener Jefferson à perfectionner ce système et à l'établir comme base de son Université. « La meilleure manière de gouverner la jeunesse réunie en grand nombre est certainement un *desideratum* que vous n'avez pas encore réalisé. On peut se demander si la crainte, après un certain âge, est un motif auquel nous devons avoir recours. Le caractère de l'humanité est susceptible de stimulants qui paraissent plus dignes de fixer notre choix, et plus capables d'amener de bons résultats. L'amour-propre, le sentiment de dignité personnelle, une louable ambition, les facultés morales, sont des correctifs innés des défauts de l'âge turbulent, et si ces dispositions sont fortifiées par un entraînement progressif, elles ont sur la formation du caractère un effet bien plus heureux que le motif dégradant de la crainte. Brutaliser ces futurs hommes, jusqu'à l'insulte, jusques aux punitions corporelles, aux humiliations propres à l'esclave, ne peut être le meilleur procédé pour produire ce que nous espérons. L'habituel commerce entre père et enfants offre le meilleur exemple pour les relations entre directeur et élèves. L'expérience des autres pays, sur ce sujet, mérite notre diligente recherche et notre sérieuse investigation. »

« On a essayé, ajoute le Rapport, de laisser les étudiants eux-mêmes exercer leur police, sous la discrète autorité des maîtres : le succès a couronné ces efforts dans d'autres peuples. C'est ainsi qu'ils ont été initiés aux devoirs et aux coutumes de la vie civile. »

Cette idée de *self-government*, Jefferson la reçut du collège de son adolescence, mais il la vit, au sein des grandes agglomérations des Universités d'Europe, en vivante activité. Cette organisation démocratique ne pouvait que le séduire. Il réussit à la fixer dans sa chère Université virginienne, et, de là, s'étendit peu à peu dans toute l'Amérique ce qui demeure, aujourd'hui, une des plus

intéressantes particularités de la vie de collège dans le Nouveau Monde [1].

Nous n'insisterons pas à nouveau sur le mérite de celui que nous considérons comme le plus grand des Américains. C'est à lui qu'il faut remonter pour trouver l'initiateur convaincu, passionné de toutes les mesures nobles, libérales et humaines. Sans Jefferson, l'Amérique scolaire n'existerait pas dans sa curieuse et brillante originalité.

Quand nous cherchons à préciser son œuvre, notre pensée se reporte au beau tableau dans lequel Raphaël montre le Créateur débrouillant le chaos. Autour de DIEU, l'intelligence souveraine, la matière se présente en masses confuses, désordonnées. Il agit, dispose tout, jette à travers les amas incohérents la règle, l'harmonie. S'il appelle à son aide le temps, déjà il a semé dans les abîmes la pensée féconde qui s'épanouira plus tard en perfections.

M. Herbert Adams croit que cette vie universitaire, qui aujourd'hui charme le visiteur en le consolant d'autres déboires, naquit spontanément dans les collèges et les écoles publiques de son pays. — C'est une erreur, semblable à celle des transformistes athées qui ignorent le branle donné jadis par le *mouvement toujours en acte*, comme disait Aristote, et qui ne veulent pas reconnaître dans l'univers l'harmonieux développement des germes de toutes choses, recevant au moment fixé le rayon vivificateur. Du chaos informe de l'éducation américaine, Jefferson a créé le monde qui captive l'observateur, malgré ses défauts, ses excès et ses lacunes. Ce qui manque à l'Amérique contemporaine c'est d'avoir atteint l'idéal fixé par cet incomparable génie ; ce qui l'honore, c'est d'avoir, en quelques points, réalisé son dessein.

Le Rapport que nous venons d'analyser fut communiqué au Sénat et distribué à des milliers d'exemplaires dans toute la province. L'opposition, pourtant, ne désarma point encore. Cabell dut recourir aux puissantes voix de la presse pour lutter contre des adversaires

1. Le XVIIIe siècle français peut à bon droit revendiquer cette théorie. L'abbé de Saint-Pierre (œuvres compl., p. 85) voulait que les élèves rendissent eux-mêmes des jugements sur les fautes commises par leurs camarades... Notre Rollin y insiste ; déjà Locke avait écrit : « Il faut habituer l'élève à l'usage de la liberté, et pour cela remplacer peu à peu le » commandement par les conseils et même par la discussion. » Mais remarquons que Locke ne parlait pas ici des *Ecoles publiques*, dont il est l'adversaire implacable.

qui furent sans scrupules dans leurs résistances désespérées. C'est au peuple, à l'âme virginienne qu'il en appela contre ses indignes représentants. L'histoire nous le montre allant de ferme en ferme évangéliser le *settler* en faveur de la *Sainte Cause de l'Université*. Il devient même un *lobbyist*, travaillant dans les couloirs du parlement des consciences faciles. L'échec était à redouter ; car le Rapport de Jefferson n'avait été retenu par les comités que grâce à la voix prépondérante du président. La bataille se livra ardente et superbe le 18 janvier 1819 ; elle se termina par le vote de 114 contre 69. Les adversaires firent l'unanimité par *accession*, en proclamant leurs torts, et, à la fin de leur amende honorable, promirent leur concours absolu. Le Sénat donna, le 25 janvier, la vie légale à l'Université de Virginie.

Si, comme le dit Auguste Comte, la vie est une pensée de jeunesse réalisée dans l'âge mûr, elle vint tard pour Jefferson ; mais, avant de s'endormir sur les hauteurs de Monticello, le regard fixé sur ces palais de l'intelligence qui étaient son œuvre, il put se rendre ce témoignage, vainement cherché et poursuivi par tant d'autres, d'avoir mené à bonne fin une vie noble, grande et utile, en digne amant de l'Idéal, qu'il avait le droit désormais d'aller contempler face à face.

IV.

Le Rapport de Jefferson concluait :

1° En désignant *Central Collège*, à Charlottesville, comme l'emplacement de la future Université ;

2° En proposant, pour des raisons financières que justifiait l'exiguïté de la subvention annuelle, — 15.000 dollars, — la construction de pavillons séparés pour chaque professeur, qui formeraient, au fur et à mesure des ressources, un village académique, avec des *dormitories* pour les étudiants ; le tout à l'entour d'une grande pelouse, et relié par des passages couverts ;

3° En fixant les études dont on fonderait les chaires, réparties en autant de départements ou d'écoles.

La liste en était ainsi établie :

D'abord 1. — Les langues anciennes : Latin, grec, hébreu.

2. — Les langues modernes : Français, espagnol, italien, allemand, anglo-saxon.

3. — Les mathématiques pures : Algèbre, calcul différentiel, géométrie, architecture militaire et navale.

4. — Mathématiques appliquées : Mécanique statique et dynamique, pneumatique, acoustique, optique, astronomie et géographie.

5. — Philosophie naturelle : Chimie et physique dans toute leur ampleur.

6. — Botanique et zoologie.

7. — Anatomie et médecine.

8. — Science du gouvernement : Economie politique. Lois naturelles et internationales ; l'histoire trouvait sa place dans cette catégorie, soit par les faits qu'elle présente, soit par la philosophie qui s'en dégage.

9. — Idéologie, grammaire générale, éthique, rhétorique, belles-lettres anglaises et beaux-arts.

10. — Lois fédérales, provinciales et municipales [1].

4° Jefferson remettait à la Législature et au *Board of visitors* le soin de fixer les redevances des étudiants et toutes particularités relatives à leur situation matérielle et pédagogique.

La Législature ayant, en janvier 1819, donné son approbation, les *visitors* se réunirent dès le mois de mars. Leur premier acte fut de nommer Jefferson recteur de l'Université, lui donnant la direction suprême de toute l'entreprise dans ses moindres détails.

Il fallait tout d'abord frapper l'imagination et forcer les jalousies, les critiques au silence. De là, les plans superbes de l'édifice que Jefferson dessina lui-même. Son désir était de bâtir pour cette « Minerve enveloppée du péplum, inventrice et protectrice des arts », qu'il donnait comme sceau à son Université, une splendide demeure. Pour l'orner, les meilleurs artistes viendraient d'Italie ; et la magnificence du temple précéderait et ferait naître le culte. Il y avait dans cette édification comme une leçon de choses, mettant en pleine terre vierge les merveilles de l'architecture ancienne.

Pour les seuls chapiteaux doriques, ioniens ou corinthiens qui décoraient les pavillons des professeurs, 2,000 dollars furent dépensés,

1. Ces dix chaires furent pour des considérations financières réduites à huit ; mais leurs études furent poursuivies de tout temps sur l'indication première.

et le sculpteur florentin commissionné pour cela, coûta 1,400 dollars.

Dans ces conditions, le revenu annuel de 15,000 dollars, le capital de 200,000 francs recueilli par souscription, devaient fournir un minime appoint dans la dépense générale. Que fallait-il faire? Attendre? L'ermite de Monticello s'acheminait vers sa quatre-vingtième année, — et il n'avait que trop longtemps attendu! Il sut inspirer son invincible confiance aux constructeurs, aux ouvriers les plus humbles, et il bâtit, jusqu'à concurrence de 250,000 dollars, les dix bâtiments de l'Université, qu'il fit rayonner vers la bibliothèque sous la forme du Panthéon [1]: tout était idéal d'art merveilleux et délicat. « Ils demanderont l'aumône pour nous, » disait-il en montrant les édifices qui s'élevaient. L'aumône dont il s'agissait atteignit 180,000 dollars. Elle fut donnée le 27 janvier 1824 par la Législature, qui, en ce jour mémorable, racheta les défaillances, les hésitations du passé, en offrant au vieillard ce « rayon du crépuscule » qui le fit tressaillir et mit dans ses yeux des larmes de bonheur.

En même temps qu'il poursuivait en ingénieur, en surveillant, en ouvrier même, la construction de l'Université, Jefferson choisissait ses futurs professeurs. Il voulait les *best characters*. C'est dans cette vue que, dès 1819, il fit accepter par les *visitors* la nomination de Thomas Cooper. Mais l'opinion publique s'émut à la parole de ceux que l'unitarisme rationaliste du gendre de Priestley effarouchait dans leur foi presbytérienne.

On acceptait bien de n'avoir point de religion d'État, mais la désignation de Cooper n'impliquait-elle pas comme une irréligion d'État? Il fallait ne pas diviser les énergies, ne pas décourager les dévouements pour soutenir le succès de la *Cause sainte*. C'était déjà toute une immense révolution que cette liberté de conscience et d'enseignement arrachée aux sectes; aller plus loin paraissait aux yeux de beaucoup une imprudence et, par conséquent, une faute.

Cédant à ces scrupules qui mettent en belle lumière sa grande âme, Thomas Cooper crut qu'il valait mieux prévenir l'orage que d'exposer à sa fureur l'œuvre qu'il avait contribué à fonder, et il se retira. Quelques mois après, une chaire lui était offerte au collège de *South-Carolina*.

Jusqu'en 1835, il exerça par ses théories politiques et économiques

1. Nous parlerons plus loin — en note — de l'incendie qui, en novembre 1896, a détruit cette œuvre de Jefferson.

une influence prodigieuse. Les quinze années de ce professorat sont une époque dans l'histoire de la Caroline ; — nous l'examinerons et nous nous efforcerons de la juger en étudiant les institutions scolaires de cette province.

Mais cette levée de boucliers fit éclater la colère de Jefferson. Il écrivait, le 14 mai 1820, au général Taylor : « Vous avez entendu la clameur de haro *(hue and cry)* poussée par toutes les Églises contre le Dr Cooper, ce nouveau Servet qu'elles brûleraient. Il était pour moi la clef de voûte de mon édifice. »

Plus tard, c'est à Cooper qu'il enverra son petit-fils, Eppens ; c'est lui qu'il consultera toujours dans les circonstances difficiles.

Jefferson était profondément convaincu que, pour réaliser son rêve de haute éducation, il ne trouverait pas en Amérique les éléments nécessaires ; — nos lecteurs verront plus loin combien il avait raison. Depuis longtemps déjà il avait cherché à dériver vers les États-Unis le courant fertilisateur dont il avait pu admirer en Europe les féconds résultats. Nous avons dit comment il n'avait pu aboutir. — Devenu libre d'agir dans une sphère toute à lui, il envoie son ami et confident, Francis Gilmer, avec mission de chercher les meilleurs. Le dessein de Jefferson est décrit en deux lettres qu'il adresse au major Richard Rush et à John Cartwright. Il priait ces deux hommes éminents d'aider Gilmer en sa tâche délicate, de le conseiller et lui procurer dans les Universités anglaises le *right man for the right place*... Il se défie de l'encombrement des carrières, des lettres de recommandation, et précise qu'il veut « des maîtres de premier rang dans la science, d'habitudes sobres, correctes et morales, de tempérament bien pondéré, d'un grand talent de communication. » A Cabell il avait écrit que « son professeur ne devait pas connaître seulement ce qu'il aurait à enseigner, mais être versé dans toutes les sciences, capable de se trouver à l'aise dans tous les sujets, et de donner dans les conseils de la Faculté des avis pour décider toutes les questions du domaine intellectuel » ; en un mot, il voulait quelque chose comme les encyclopédies vivantes qu'étaient Priestley, Thomas Cooper, et ces savants formés par les Universités du moyen âge.

Disons ici que cette même pensée paraît posséder encore les présidents des Universités, et peser même parfois sur leurs programmes. Que de fois, par exemple, la chaire des langues modernes, dans les établissements de second ordre, n'est-elle pas confiée au seul et

même individu, obligé d'enseigner six langues ! Il arrive souvent que plusieurs sont sacrifiées. — Déjà les langues romanes, avec leurs difficultés idiomatiques, sont un lourd fardeau, et que sera-ce quand aux subtilités multiples de l'italien, du français, de l'espagnol, du provençal, viendront s'ajouter les mystères grammaticaux de l'allemand et de l'anglo-saxon ?

Jefferson fut assez heureux pour trouver presque immédiatement le professeur idéal en M. George Long, d'Oxford. — La chaire des langues anciennes lui fut confiée en 1825. Mais, en 1828, M. Long retourna en Angleterre pour enseigner le grec à l'Université de Londres. Fameux par ses éditions classiques, il ne mérita pas une moindre renommée par ses études en géographie, en histoire, en pédagogie, en loi romaine.

L'impulsion qu'il donna aux classes de latin et de grec est un des caractères qui se sont le plus longtemps conservés à Charlottesville. Son successeur et son élève, Gessner Harrison, professa vingt-huit ans ; de son vivant la chaire fut dédoublée. MM. Gildersleeve, Price, Wheeler et Humphrey pour le grec, et Peters pour le latin ont, jusqu'à ce jour, soutenu le brillant renom que leur avait légué l'illustre savant anglais. C'est en Virginie que les fondateurs de la *Johns Hopkins University*, alors qu'ils voudront fonder une institution de très haut rang, viendront chercher leur premier professeur, M. Gildersleeve, le plus éminent des hellénistes qui occupent, actuellement, les chaires américaines.

Une autre des heureuses trouvailles de Francis Gilmer fut Thomas Hewett Key, qui établit sur des bases solides, aujourd'hui encore résistant aux atteintes des *hard times* et de circonstances malheureuses, l'école de mathématiques pures. Thomas Key, en 1828, revint à Londres avec George Long, et enseigna, avec la même aptitude et le même succès, la langue latine.

Charles Bonnycastle arriva avec la première troupe, en 1824. Il fut chef du département de philosophie naturelle, créa les laboratoires de physique et chimie à Charlottesville et, plus tard, de 1828 à 1840, remplaça Key aux mathématiques. A sa mort, le professeur J.-J. Sylvester, continuant la tradition, relia de nouveau l'Amérique à l'Angleterre. Les services de Sylvester furent tellement appréciés par les savants du Nouveau Monde qu'il fut, en 1876, appelé à établir sur de grandes bases les cours de mathématiques à *Johns Hopkins*. M. Venable et M. Thornton, le très distingué chairman de l'Univer-

sité de Virginie, ont dignement marché sur les traces de ces hommes éminents entre tous.

Pour la chaire des langues modernes, le choix du Dr Blœterman paraît avoir été moins heureux. Il occupa cette situation pendant quinze ans, de 1825 à 1840. Ses successeurs l'ont fait quelque peu oublier. Le plus célèbre parmi ceux-ci est certainement M. Schele de Vere qui, depuis 1844, dirige avec une suprême distinction, un charme que la vieillesse n'affaiblit pas, cet important département [1]. Philologue de premier ordre, causeur admirable, versé dans les plus intimes beautés de nos langues européennes, M. Schele de Vere rappelle par sa douce et sereine gaieté le grand fondateur dont il sert si bien le projet, et qui l'aurait aimé de toute son âme d'apôtre s'il l'avait pu connaître.

Si nous ajoutons l'éloge du Dr Kobley Dunglison, qui fut le premier professeur de l'École de Médecine, nous comprendrons combien dut se féliciter Jefferson de l'initiative qu'il avait prise. Il écrivait à M. Giles, en décembre 1825 : « Notre Université a été bien heureuse dans les cinq professeurs qu'elle a obtenus d'Angleterre. Un choix meilleur ne pouvait être fait. En plus de leur science, de leur habileté professionnelle, ils ont pour la prospérité de notre institution un zèle qui ne nous laisse rien à désirer. J'espère qu'ils pourront élever notre pays au niveau intellectuel où se trouve leur propre patrie. » Cabell partageait l'enthousiasme du maître. Il lui écrivait : « Nos professeurs sont pleins de jeunesse, de talent et d'énergie. Que ne feront pas de tels hommes avec ces dispositions ? »

Pour les chaires de morale et de sciences politiques Jefferson voulut des professeurs américains. C'est à des enfants de la jeune République qu'il tenait à confier l'éducation morale et politique des futurs hommes d'État, des citoyens utiles à sa patrie, dont l'Université serait le berceau. C'était une partie de sa religion, ce culte des institutions de la terre natale, et il craignait que l'étranger, avec sa conception toujours particulariste, sa main un peu inexpérimentée, ne touchât, pour la gâter, la fleur du patriotisme, qui devait être l'ornement le plus précieux de son œuvre. — Ici encore la pensée de Jefferson était sage, et elle produisit des résultats heureux. George Tucker s'acquitta à merveille de l'enseignement de la morale. La

1. Ceci était écrit en 1894. Depuis, M. Schele de Vere a été remplacé par MM. Perkinson et Harrison.

science politique et l'étude des lois, qui en sont l'âme, furent, en 1826, entre les mains de Taylor Lomax, le commentateur heureux et puissant de la législation virginienne. A sa mort, en 1845, il fut remplacé par le titulaire actuel, le professeur John Minor, l'un des juristes les plus remarquables de toute l'Amérique.

Ce qu'il n'est pas permis à un écrivain français de passer sous silence, ce sont les relations du directeur de l'Université de Virginie avec le *Jardin des plantes* de Paris, dont le surintendant était alors Thouin. De grandes quantités d'arbres, de graines lui arrivèrent par cette voie. Il établit, sur les plans du botaniste portugais, l'abbé Correa, sur les indications de Thouin, des cours de physiologie végétale et de botanique appliquée, que dirigea l'Irlandais Emmet.

Je traduis à ce sujet ces lignes de M. Herbert Adams : « Pendant près d'un quart de siècle, ces relations avec Paris, la source originaire des idées de Jefferson sur l'éducation par l'Université, ont permis la propagation dans les jardins publics et privés du Nouveau Monde, des graines venues de France. Pourrions-nous trouver une plus charmante image de la dissémination de la science et des idées éducationnelles qui s'est poursuivie pendant deux générations par l'Université de Virginie, ce séminaire ou mieux cette pépinière de haut enseignement, fondée par le Sage de Monticello? A pleines mains ils ont été répandus sur le Sud, ces germes de civilisation et de science. Quelques-uns sont tombés sur le grand chemin, d'autres là où il n'y avait pas de terre ; mais il en est qui sont venus sur un sol fertile. Le Nord connait bien peu de chose touchant l'Université de Virginie, mais est-il impossible que plusieurs de ces semences aient été transportées par le vent de la destinée dans les jardins réservés où se formait l'intelligence du New-England [1]? »

Complétant ce qu'écrit M. Adams, il nous faut ajouter, — ce qu'il ne dit pas assez, — que tout cela était importé du pays qu'aimait tant Jefferson, — la France, — et que le *vent de la destinée*, auquel il est fait une allusion vague, amena en Virginie des professeurs d'Harvard qui vinrent se munir de ces germes sacrés, pour les faire grandir dans le New-England attardé.

Nous allons bientôt étudier cette action de la pensée virginienne ; indiquons rapidement ici les premiers succès qui réjouirent Jefferson avant sa mort.

1. *Jefferson and the University of Virginia*, p. 121.

Le 30 septembre 1825, l'Université de Virginie ouvrit ses portes à 116 élèves [1]. Quelques mois après, 40 élèves vinrent s'ajouter aux premiers. Le 15 décembre 1825, voici quelle était l'exacte répartition dans les 7 écoles, le *droit* étant provisoirement uni à la chaire de philosophie :

Langues anciennes.	55
Langues modernes.	64
Mathématiques.	68
Philosophie naturelle.	33
Histoire naturelle.	38
Anatomie et médecine	20
Philosophie morale et droit.	14
	292

Quand on se souvient des pauvres commencements d'Harvard, où les élèves varièrent, pendant cinquante ans, de 10 à 25, de l'élève solitaire qui, à lui seul, forma les classes supérieures de *Yale College* pendant deux ans, on doit conclure que Jefferson a su comprendre admirablement son pays et son époque.

Il nous faut revenir sur un point que nous n'avons fait qu'indiquer et qui nous donnera le véritable esprit de la création universitaire.

Jefferson avait jadis cherché à peupler sa grande institution de professeurs suisses et français; quand il s'agit de remplir les chaires, c'est aux Anglais qu'il s'adresse! Une pensée avait surtout inspiré ce choix.

A son passage dans la direction des affaires publiques, le recteur de l'Université virginienne avait pu constater l'incohérence des éléments mis en contact à travers l'immense République ; son dessein était de les ramener à l'unité absolue. Tout l'enseignement devait converger vers ce but. Il préféra, des lors, écarter ce qui était trop étranger et chercher le moule des générations futures ou autour de lui ou dans l'ancienne métropole, l'Angleterre. L'histoire, que l'interprétation des auteurs latins et grecs mettait dans la bouche des professeurs, pouvait dès lors devenir un instrument d'éducation, comme elle était chez les dissidents un facile moyen de propager les théories contraires. Dans sa lettre au major Rush, Jefferson insiste sur ce point et indique, comme la source où il puisera ses maîtres, la

1. Après 200 ans d'existence, il n'y avait alors à Harvard que 226 élèves, dont la plupart en théologie.

Grande-Bretagne, la patrie *de notre langue, de nos habitants, de nos mœurs*[1]. Il voulait ainsi témoigner de son désir de réconciliation avec le pays si violemment combattu autrefois. Le choix des professeurs devait être « un des meilleurs moyens d'exciter cette cordiale bonne volonté que l'intérêt des deux nations doit les porter à choisir ». A Denison, membre du Parlement anglais, il écrivait : « Nos deux peuples, en se tenant près l'un de l'autre, n'auront rien à redouter du monde entier uni contre eux. »

« Séparez, dit avec raison M. Adams[2], séparez l'idée patriotique de l'œuvre virginienne, et vous en aurez enlevé le faîte et le couronnement *(roof and crown)*. »

L'union avec l'Angleterre, la constitution d'un puissant esprit national, telles furent les grandes préoccupations de l'illustre patriote. C'est aux auteurs français qu'il demande des livres de texte, mais il les annote, les traduit, les adapte à sa pensée. C'est avec ces ménagements que fut popularisé l'ouvrage de Destutt de Tracy : « Revue de Montesquieu ». Déjà sur sa recommandation, *William and Mary* avait fait violence à ses sentiments pour le mettre entre les mains des élèves : avec une préface écrite par Jefferson lui-même, ce livre sera classique pendant longtemps. Les idées de Jean-Baptiste Say, Smith, Dupont de Nemours, Turgot, Le Trosne, Gournay et Quesnay se propagèrent grâce à lui. Dans les Carolines, Cooper fondera aussi la science politique ; et son successeur, Francis Lieber, proscrit par le despotisme allemand, continuera ses grandes leçons.

Alors que Jefferson s'occupait avec tant de soin de trouver un professeur de droit, ce qu'il cherchait surtout, c'était une âme, une intelligence américaine. A la mort de Gilmer, qui avait accepté cette fonction, l'embarras fut grand, toujours à cause de ce souci qui, pour le scrupuleux patriote, primait tout. De concert avec l'ancien président Madison, sous la direction de Monroë, qui avait proclamé si hautement la doctrine exclusive de l'américanisme absolu, Jefferson choisit les auteurs et les sujets qui fourniraient matière à cet enseignement. Ce devaient être : — 1° les *Discours* de Sydney et l'*Essai sur le gouvernement civil*, de Locke ; — 2° la *Déclaration d'indépendance*, « l'acte fondamental de l'union entre les États » ; — 3° le *Fédéraliste*, recueil le plus complet des commentaires sur la Consti-

1. *Jefferson and the University of Virginia*, p. 111.
2. *Op. cit.*, p. 125.

tution. Harvard et Rhode-Island avaient déjà adopté cet ouvrage ; en Virginie, il fut prescrit par ordre supérieur ; — 4° le *Virginia Document* de 1799. On trouvait dans cet ouvrage les *Résolutions* de 1798, où s'affirmait contre l'absolutisme fédéral le droit des États, où étaient fixées aussi les limites strictes dans lesquelles devait s'agiter l'action provinciale ; — 5° l'*Adresse d'inauguration* et le *Discours d'adieu* de Washington « renfermant des leçons remarquables de politique ». Mais le meilleur livre de texte devait être, ajoutait Madison, un professeur capable et *orthodoxe* dont le cours d'instruction servirait d'exemple pour ses successeurs, et dont la vie tout entière serait la plus grande sauvegarde contre les *attaques hérétiques*.

L'Université de Virginie avait soigneusement évité le sectarianisme religieux ; elle ne put échapper facilement au sectarianisme politique, tout aussi étroit et dangereux, pourtant. L'*orthodoxie* que l'on exigeait dans la science du gouvernement n'est pas chose facile à définir. Les partis, dont Jefferson et ses successeurs immédiats, Madison et Cabell, ont cherché à écarter la redoutable influence, ont pris plus tard possession de l'asile de paix. Charlottesville devint, par la force des circonstances, un des centres intellectuels de la résistance démocrate contre le Nord. Dans la guerre de Sécession, l'Université de Virginie sera pour les confédérés : ses professeurs [1], ses élèves combattront avec héroïsme. Tout récemment, en avril 1894, l'auteur de ces lignes se trouvait dans la salle des fêtes de l'Université, assis aux côtés du « chairman », pour entendre la petite-nièce du général Lee, dans un concert de charité. L'ovation s'adressait surtout au grand vaincu et, lorsque la jeune artiste eut traduit avec une émotion poignante le chant de *Dixie*, qui avait autrefois conduit à la bataille, l'enthousiasme de l'auditoire ne connut plus de bornes.

Je ne dirai pas que les idées de sécession, d'un nationalisme spécial, dominent à Charlottesville, mais la Virginie a été de tous temps fidèle aux démocrates [2], ces avocats convaincus des droits provinciaux ; et dans le Sud, cette Provence de l'Amérique, les sentiments se traduisent bien vite par les paroles.

1. MM. Venable et Peters furent colonels de l'armée sudiste. Près de 600 *alumni* combattirent pour l'indépendance provinciale.

2. Elle vient de résister à la formidable pression républicaine qui, le 6 novembre 1894, réussit à briser le « solide Sud. »

Jefferson, malgré cette seconde vue qui le servit parfois si bien, ne pouvait envisager de pareilles conséquences. Il avait été le principal auteur de la Constitution, il cherchait à la faire comprendre de tous, à imposer son étude, d'après les souvenirs vivant en lui des longues luttes et des pénibles discussions préliminaires. C'était une chose délicate que, seuls, les Américains pouvaient manier, cette interprétation des lois fondamentales. Il fallait que l'esprit républicain, qui signifiait alors unification, rayonnement de tout vers l'intérêt de la patrie, pénétrât dans l'âme des étudiants, et rien ne devait être négligé. Il disait, en 1826 : « *It is in our seminary that that vestal flame is to be kept alive ; it is thence it is to spread anew over our own and the sister states. If we are true and vigilant in our trust, within a dozen or twenty years a majority of our own Legislature will be from one school, and many disciples will have carried its doctrines home with them to their several States, and will have leavened thus the whole mass* [1]. »

Le *feu sacré* rayonnera, il est vrai, mais d'autre feux seront allumés. Contre l'éternel et si doux rêve d'un *seul troupeau*, d'un *seul pasteur*, se dresse toujours l'impitoyable réalité, avec les semeurs de l'ivraie malsaine, avec les pensées mauvaises qui, elles aussi, mettent en fermentation les masses. Aucun pays ne peut se flatter d'atteindre une unité complète et d'échapper entièrement à ces menées des sectaires. L'Amérique ne pouvait être et ne fut pas à l'abri de leurs atteintes. Sans pouvoir les désigner ouvertement, Jefferson savait qu'ils viendraient tôt ou tard, et son avis était qu'il fallait lutter sur le seul terrain où tous se rencontraient, le culte de la nation, l'amour vif, pur, passionné des institutions sociales.

Il nous semble même que toute son Université fut, de propos délibéré, comme une reproduction du système politique américain. Ces diverses écoles, ayant leur vie autonome, mais recevant une direction vers le bien commun ; ces pavillons distincts, avec leur architecture particulière, reproduisant chacun un type spécial, mais

1. « C'est dans notre École que le feu sacré sera toujours entretenu en son ardeur : c'est de là qu'il devra se propager et dans notre État et chez nos voisins. Si nous remplissons la mission qui nous a été confiée, si nous veillons avec soin pour éviter toute défaillance, dans quinze ou vingt ans la majorité de notre Législature n'aura qu'une seule et même politique ; en outre, beaucoup de nos élèves auront apporté avec eux ces idées généreuses qui seront le levain puissant dont l'action se fera sentir dans toute la masse du peuple. » — Lettre à Madison, 17 février 1816.

convergeant tous vers le Panthéon central, concourant tous à embellir l'harmonie de l'ensemble, ne sont-ils pas une image des Etats-Unis, que M. Bryce compare à une cathédrale couvrant de sa nef immense une foule de chapelles, dont chacune a son individualité [1] ? Dans ce but aussi, Jefferson ne voulut jamais de président en son Université; chaque année, les *visitors* auraient à choisir un « chairman » pris dans la Faculté, et, à tour de rôle dans la pensée du maître, tous, parce qu'ils étaient choisis parmi les bons, devaient occuper cette prééminence. C'est ainsi qu'il concevait le fédéralisme, l'union des égaux dans la poursuite d'une même perfection. Il n'était que *primus inter pares*, celui que le choix de juges compétents et libres aurait pour quelque temps élevé au-dessus des autres ; puis, il retournerait dans le rang, sans regret, sans autre ambition que de se dévouer à l'œuvre humanitaire. — Ainsi avait agi autrefois Jefferson, au sortir de la Maison Blanche. Alors qu'il était président, il n'avait pas adopté la pompe majestueuse de Washington qui, en un quadrige élégant, allait lire les messages au Capitole. On le voyait, accompagné d'un simple domestique, chevaucher lentement jusqu'à la porte du Congrès, attacher à un anneau de fer le peu fringant bucéphale, et, après l'assemblée du Parlement, s'en venir, à l'amble, à travers les rues de la ville fédérale. A l'expiration de sa haute magistrature, sans un regard pour la situation qu'il avait dignement et noblement remplie, il s'enfermera dans la solitude, n'emportant du pouvoir que le respect de tous.

Cette forme de gouvernement démocratique s'est perpétuée jusqu'à ce jour à Charlottesville avec son caractère primitif de familiale et parfaite cordialité. Les étudiants ne pouvaient que donner leur affection au système dont ils voyaient sous leurs yeux une image si charmante. Jefferson a certainement obtenu de ce chef un succès considérable.

Il m'est impossible de ne pas protester contre quelques paroles de blâme écrites par M. Herbert Adams. Le reproche d'avoir lui-même fait une école de partis, Jefferson ne le méritait pas. Les circonstances ont agi malgré lui, et si le Nord avait en toutes occasions suivi la voie droite indiquée par le philosophe virginien, si la lèpre des politiciens n'avait pas couvert maintes branches du corps électoral et administratif, la formation des partis n'aurait pas

1. *American commonwealth*, tome I.

été nécessaire. On a le droit de dire qu'il y a en religion et en politique des lignes qu'il ne faut pas dépasser. Ces lignes, sur le terrain purement politique et national, Jefferson les avait tracées en bonne place. D'autres que lui les ont resserrées, enfermant, en une sphère toujours de plus en plus réduite, le concept génial de la patrie. Il était étranger aux définitions étroites, inventées depuis par les démocrates et les républicains : ces nuances, il ne les a jamais connues. Son rêve, son beau rêve était, comme celui de Washington, l'union de tous dans l'amour de la patrie nouvelle. Chimères, sans doute, mais sublimes et charmantes chimères ! Se dévouer à leur réalisation, donner sa vie pour elles, c'est le plus grand honneur qui soit donné à l'homme.

Les mêmes minutieuses précautions que nous avons signalées dans l'organisation de l'enseignement politique et social, Jefferson les apporte dans l'application de l'histoire à la formation du citoyen. Non content d'avoir choisi des Anglais *tories*, c'est-à-dire capables de comprendre ce *torysme* américain que réalisaient les Fédéralistes, il fixe lui-même les auteurs, l'ordre à suivre pour leur étude, les principes qui doivent inspirer les déductions. Pour l'histoire ancienne, les auteurs grecs et latins en offriraient la matière dans leur texte même. Le professeur de langues n'aura qu'à choisir pour sujets de ses conférences des passages et à les relier, soit par des données chronologiques, soit surtout par des considérations sur la philosophie générale.

C'est ainsi qu'Hérodote, Thucydide, Xénophon, Diodore d'une part, Tive-Live, César, Suétone, Tacite et Dion de l'autre, au lieu d'être des pages mortes, feuilletées avec découragement et ennui, représenteront la vie active des peuples anciens. Une lettre de Jefferson, à un des nouveaux professeurs [1], expose tout au long ses desseins à ce sujet, ainsi que son sentiment à l'égard des divers historiens. Pour ce qui concerne notre pays, il écrivait : « Dans l'histoire moderne, il n'y a que deux nations dont il nous est intéressant de connaître l'histoire : la France et l'Angleterre. Pour la première, l'*Histoire générale* de Millot peut être jugée suffisante pour les époques non traitées par Davila. On pourrait ensuite prendre Péréfixe, Sully, Voltaire en son *Siècle de Louis XIV*, le *XVIIIe Siècle* de Lacretelle, la *Régence* de Marmontel, la *Révolution*

1. 25 octobre 1825.

française de Toulongeon et les œuvres de Mme de Staël, en établissant, à l'aide des incidents particuliers qui nous seraient ainsi fournis, l'histoire générale. »

Les critiques de Jefferson sur les historiographes anglais, qu'il accuse de manquer à son idéal politique, ne peuvent trouver place ici. Elles indiquent un sens profond du devoir de l'historien, et portent sur Hume des jugements que notre époque approuverait.

Un jour, Cabell malade, découragé par les luttes incessantes, par l'apathie, l'indifférence qui remplaçaient si vite les quelques mouvements excités à grand'peine, Cabell demanda à celui qu'il révérait comme son maître, la permission de se retirer dans la paisible demeure dont il rêvait sur les bords du *James river.*

Jefferson lui répondit, le 31 janvier 1821 : « Je connais votre dévouement à votre patrie et le pressentiment que vous avez des scènes épouvantables dont, tôt ou tard, elle sera le théâtre ! Pouvons-nous, dès lors, avec ces prévisions, rendre à l'Université des services assez grands ? Quel but plus important pouvons-nous assigner à notre existence ? Quel intérêt personnel ne doit pas céder à ces considérations ? Santé, temps, travail, cette misérable vie que la nature nous a donnée, tout cela peut-il trouver un emploi plus utile que d'être consacré à l'Université, bienfait immortel pour notre pays ? Les souffrances, les privations ne durent qu'un instant, le bien que nous produirons sera éternel.

Si quelqu'un parmi les *visitors* avait le droit de se retirer de son devoir sacré, ce serait moi-même qui, *quadragenis stipendiis jamdudum peractis*, n'ai plus ni vigueur dans mon corps, ni force dans mon esprit ; mais je mourrai dans le dernier fossé. Et ainsi j'espère que vous ferez, vous et ces deux collègues, à l'âme de feu, que sont MM. Johnson et le général Breckinridge... Je vous en prie, mon cher, très cher seigneur, n'ayez plus la pensée de nous abandonner, mais considérez tout le reste comme des devoirs secondaires, qui doivent faire place à celui-ci, le plus grand de tous. Continuez à nous servir de compagnon dans ces luttes saintes, jusqu'à ce que, parvenus au triomphe, nous puissions dire avec le vieux Siméon : « *Nunc dimittis, Domine, servum tuum in pace.* »

Le doigt de la mort toucha Jefferson le 4 juillet 1826. Le vieillard obéit en souriant ; son œuvre était fondée, Cabell restait pour la continuer et l'achever.

Sur le champ de travail et d'honneur, Cabell demeura, en effet, jusqu'en 1856.

La postérité ne pourra jamais donner à cette grande mémoire la louange qu'elle mérite : rarement, un spécimen plus accompli de la beauté morale a paru sur cette terre.

Durant sa vie, Jefferson, qui avait donné à sa patrie le meilleur de tout, refusa de voir son nom se perpétuer dans le titre de l'Université. Dans le monument qu'il élevait à l'intelligence, il ne voulut qu'un nom, celui de son pays : ce monument devait être l'UNIVERSITÉ DE LA VIRGINIE. Dans sa mort, Jefferson voulut pourtant s'envelopper dans le souvenir de son œuvre. Il oublia qu'il avait été président de la République et chargé, pendant des années, de la faire admettre dans le concert des grandes puissances.

Avant de partir pour l'autre rive de la vie, il se souvint que dans cette patrie, dont toutes les âmes sont des citoyens, il n'y a pas de frontières, et que, seuls, ses titres à la reconnaissance de l'humanité entière devaient l'accompagner dans sa tombe. Lui-même écrivit cette épitaphe qui se lit aujourd'hui encore sur les hauteurs de Monticello : *Ici est enseveli* THOMAS JEFFERSON, AUTEUR DE LA DÉCLARATION DE L'INDÉPENDANCE AMÉRICAINE, DU STATUT DE VIRGINIE POUR LA LIBERTÉ RELIGIEUSE, ET PÈRE DE L'UNIVERSITÉ DE VIRGINIE, *né le 2 avril 1743, mort le 4 juillet 1826.*

Cette douce et magnifique figure a retenu longtemps notre sympathique et respectueuse admiration. S'en détourner est une grande peine ; c'est parce que, selon le mot d'Emerson, « une institution comme l'Université virginienne n'est que l'*ombre prolongée* de ce beau génie », que nous aimons à rechercher sa trace à travers l'Amérique.

Il n'est pas dans l'histoire de l'humanité d'œuvre qui ait conservé plus complètement, plus longtemps, l'empreinte de son créateur. L'âme de Jefferson est toujours là, vivante et sublime. Il a réussi bien au-delà de ses espérances à former ces fortes générations dont le rêve peuplait et charmait sa solitude.

L'Université de Virginie fut la réalisation d'une grande pensée, le service le plus éclatant qu'il ait été donné à un homme de rendre à sa patrie.

Pour le prouver, il nous faut entrer dans le détail de chiffres qui

permettent de mesurer son action. Une note écrite par M. William Trent me fournit ces statistiques.

9.160 étudiants ont fréquenté les cours de 1825 à 1880 [1], les 59 p. 100 de ce chiffre étant fournis par la terre virginienne. Tout le Sud y est venu chercher la lumière. C'est de là que sont sortis 1.935 avocats, 2.090 médecins. Chose étrange ! dans ce collège strictement laïque, se sont formés 265 *clergymen*, dont quelques-uns sont arrivés aux plus hautes situations dans les Églises. Le service confédéré y prendra 2.300 *alumni*.

Un chiffre doit retenir un moment le lecteur : il aurait charmé Jefferson. C'est celui des nombreux jeunes gens qui, au sortir de l'Université, se sont adonnés aux travaux de la vie rurale. Il en est 1.100 qui, dans ce catalogue, revendiquent seulement le titre de *Farmers*. Nous remarquons aussi que la plupart (5.045) des étudiants n'ont passé qu'une année aux cours supérieurs.

D'aucuns ont vu là comme une faillite. C'est ne pas comprendre l'idée de Jefferson.

En Amérique, l'âge de l'art pour l'art, du culte de la science pure n'est point encore arrivé ; il ne pouvait être soupçonné il y a soixante-dix ans. Ce que Jefferson voulait, c'était, à côté d'un petit nombre *of the best genius*, créer une atmosphère favorable à la vie intellectuelle, donner à ses compatriotes le goût, l'amour des choses de l'esprit. Cette année passée dans le rayonnement des idées supérieures devait laisser dans l'âme du paysan virginien une traînée lumineuse. Au milieu des travaux âpres et déprimants, l'envolée vers les hauteurs sereines où jadis lui étaient apparues en un commerce amical les gloires de l'humanité, était dès lors permise au pauvre fermier. Ce sont des résultats qui auraient fair tressaillir d'enthousiasme le philosophe. N'avait-il pas écrit jadis son sentiment au sujet de « cette éducation à laquelle tous seraient appelés : les pauvres pour y trouver une spécialisation scientifique et industrielle qui leur permettra toutes les ambitions, les riches pour y puiser une instruction élevée qui les préparera à la direction des choses publiques et charmera les loisirs de la vie privée [2] ? »

En 1848, les visitors établirent un baccalauréat ès agriculture. Ombres d'Oxford et du moyen-âge, soyez-nous propices ! écrit

1. Dans les premiers siècles de son existence, Harvard n'avait pas 5.060 *alumni*.

2. Lettre à Peter Carr, mai 1814.

M. Trent. Mais Jefferson n'aurait pas protesté ; du reste les rieurs, que cette création mit alors en gaieté, peuvent aujourd'hui trouver matière à d'amples railleries en voyant les grandes Universités de 1894 inscrire en lettres d'or leurs lauréats agricoles. Ajoutons que la même année 1848 vit s'organiser le système des grades, que Jefferson avait simplement indiqué. Le seul titre qu'il voulait de son vivant, c'est celui de l'*U. V. graduate* dans une ou plusieurs des écoles existantes.

Lorsqu'il fallut en venir à préciser les situations universitaires, on décida que le degré de bachelier ès arts serait décerné à ceux-là seulement qui auraient obtenu des certificats de *proficiency* en huit écoles. Pour le degré de maître ès arts, réservé pratiquement aux futurs professeurs, il faudrait des travaux profonds et sérieux poursuivis par le bachelier en quatre cours spéciaux. Enfin, le docteur en philosophie, outre qu'il avait à écrire une thèse de haut rang sur un sujet spécial, devrait montrer sa supériorité en deux matières indépendantes de celle qui lui avait fourni l'objet de sa *major study* [1].

Près de 600 élèves ont brigué et obtenu ces hauts diplômes. Dans les statistiques nous lisons que l'Université a fourni 348 membres de la Législature provinciale, 93 congressistes fédéraux, 7 ministres, 30 généraux, 167 juges, 8 attorneys-justice, 22 maires, 6 gouverneurs et *cinquante-neuf* écrivains.

J'ai souligné ce chiffre, il semble bien infime à notre France lettrée ! Déjà, en janvier 1842, dans le *Southern literary Messenger*, et plus tard, en avril 1856, un malicieux critique, analysant l'œuvre de l'Université, croyait pouvoir demander : « Où sont vos beaux-arts ? Où est votre musique ? Où sont vos peintres, vos sculpteurs ? Où sont vos trésors de science ? Et, ce qui est plus triste encore, où est votre littérature ? Qui osera dire que votre civilisation est à son apogée ! » Mais à ces objurgations, M. Trent pouvait répondre en 1888 : « Où est la littérature américaine, où sont ses beaux-arts, ses maîtres, ses créations originales dans la musique, la peinture, la sculpture, la poésie ? On reproche au Sud l'esclavage ; mais la vieille Grèce ne fut-elle pas la mère de toute civilisation malgré les esclaves ? Il y a des circonstances bien autrement poignantes qui ont entravé l'essor de la pensée américaine ! Il n'appartenait pas à une

1. Les dispositions pour le doctorat sont identiques avec les règlements adoptés par les autres Universités américaines.

seule Université de les surmonter. » C'était dire que le Nord était, avec ses multiples institutions, demeuré tout aussi stérile ; et à cela que répliquer ?

L'Université virginienne a tout au moins pris les mesures les plus aptes à former ces intelligences d'élite. C'est dans les rangs de ses *alumni* que se sont recrutés, après la première génération, les professeurs, toujours très remarquables, dont les œuvres ont été nombreuses et de la plus grande valeur.

On ne saurait trouver une collection d'hommes plus éminents.

Après George Long, son élève, le Virginien Gesner Harrisson, occupa, de 1828 à 1859, la chaire des langues anciennes. En même temps que Bopp, avant Curtius, Harrisson se dévoua à la philologie et fraya le chemin à Whitney et à tant d'autres, qui sont venus aujourd'hui en foule, en foule immense, couvrant même tout le champ libre pour la littérature. Plus tard, M. Wheeler, professeur de grec (1882-87), publie, durant son séjour à Charlottesville, ses belles éditions d'Euripide, ses études sur le *Rheinishe Museum*, dont se souviennent les lecteurs du *Philological Journal* (1881-1882). Il avait été précédé par Basil Gildersleeve, éditeur éminent de Perse, de Pindare, de Saint-Justin, décorateur ingénieux d'Apollonius de Thyane. La *Johns Hopkins University*, en 1876, enleva le professeur qu'elle enviait à la vieille mais pauvre institution. J'ai déjà parlé de Sylvester, de Hewett Key, Charles Bonnycastle, Danglison, Lomax et Tucker. C'est de Virginie que vient Robert Rogers, premier président de l'Institut de technologie à Boston ; c'est en Virginie que Edward Courtenay prépara sa traduction de Bouchardat et son traité de *Calcul intégral et différentiel.*

M. Schele de Vere est depuis cinquante ans directeur des langues modernes. Ses éditions de nos poètes classiques, ses études sur l'espagnol et l'anglais, n'ont été dépassées par rien de ce qui se publie avec tant de profusion en Amérique.

Depuis cinquante ans aussi, le savant John Minor dirige l'École de droit. Il est l'oracle écouté, révéré de la Loi américaine en ses Instituts (4 volumes) et sa *Synopsis* du code criminel. — Citons aussi M. Holmès, professeur des sciences historiques dès 1857, et, aujourd'hui encore, malgré son grand âge, continuant à former, selon l'esprit de Jefferson, des élèves versés dans la philosophie de l'histoire, tout en répandant au dehors, par sa plume élégante et facile, des leçons accueillies par toutes les Revues du Nouveau Monde.

Dans les sciences philosophiques, le même travail est accompli par M. Davis ; tandis que, par ses cours de chimie appliquée, ses *Summer schools*, M. John Mallet, fils du savant anglais, affirme de plus en plus la dévotion de l'Université au bien de tous. Je me reprocherais de ne pas citer MM. Peters avec ses excellents travaux sur la grammaire latine, Humphrey et ses éditions d'Aristophane, William Fontaine et ses découvertes en géologie et histoire naturelle. Par les soins de ce professeur hors de pair, dans le magnifique monument dû à la générosité de MM. Lewis, Brooks, Rogers, des collections précieuses et rares ont été cataloguées, formant un des laboratoires les plus complets que l'on puisse trouver.

En 1880, Leander Mac-Cormick, un Virginien devenu millionnaire à Chicago, de concert avec William Vanderbilt, bâtit sur le Mont-Jefferson un observatoire, tel que le fondateur de l'Université l'avait décrit en ses lettres. M. Ormond Stone, qui en est le directeur, a communiqué aux *Annales de mathématiques*, publiées à Charlottesville même, des observations du plus vif intérêt pour la science.

Pour faire connaître l'enseignement de l'Université, je reproduis quelques notes sur l'*Agricultural department*, fondé grâce à M. Samuel Miller, de Lynchburg, qui a donné dans ce but 100 000 dollars.

Les élèves qui s'y font inscrire peuvent, ou s'adonner aux seules études agricoles, ou conquérir un degré. Dans ce cas, il leur faut, pour devenir B. A., des notes de *proficiency* en latin, français, littérature, économie politique, biologie, chimie, physique et mécanique. Le doctorat en philosophie, en cette section, comporte des études complètes dans la biologie, l'agriculture et la chimie analytique. Le B. A. qui a obtenu le meilleur examen reçoit, avec la gratuité dans les cours d'agriculture, une « bourse » de 250 dollars, pour deux ans. M. Miller, le donateur de cette « bourse, » spécifie que le candidat devra suivre les études de biologie, de chimie et de mathématiques.

Voici l'horaire de l'*Agricultural department* : on remarquera que les lettres *B. A.* et *M. A.* signifient cours pour les *bacheliers* ou les *maîtres ès arts*, cette dénomination étant motivée non pas tant par la qualification des élèves que par la nature des matières étudiées.

Lundi. Mercredi. Vendredi.

De 9 heures à 10 heures.

B. A. Latin.
— Histoire générale.
M. A. Allemand.
M. A. Géologie.
— Anglo-Saxon.
— Géodésie.

De 10 heures à 11 heures.

Latin (commençants).
B. A. Allemand.
B. A. Espagnol.
M. A. Grec.
M. A. Physique.
— Chimie analytique.
— École des mines.

De 11 h. à 12 h. 30.

Chimie générale.
M. A. Mathématiques.
Histoire d'Angleterre et d'Amérique.

De 12 h. 30 à 1 h. 30.

B. A. Littérature.
B. A. Biologie.
Science sociale.
Cours des machines à vapeur.

De 1 h. 30 à 2 h. 30.

B. A. Grec.
B. A. Astronomie.
M. A. Espagnol.
Construction des Ponts.

De 3 h. 30 à 5 heures.

Philosophie morale.
Chimie industrielle.
M. A. Latin.
Travail pratique dans les champs.

Mardi. Jeudi. Samedi.

De 9 heures à 10 heures.

Mathématiques appliquées.
B. A. Français.
B. A. Géologie.
M. A. Latin.
— Anglais primitif.
— Mécanique analytique.

De 10 heures à 11 heures.

Grec (commençants).
Économie politique.
B. A. Italien.
M. A. Français.
— Chimie analytique.
— Géométrie descriptive.

De 11 h. à 12 h. 30.

B. A. Physique.
M. A. Littérature.

De 12 h. 30 à 1 h. 30.

Anglais moderne.
Mécanique générale.
M. A. Biologie.
Minéralogie déterminative.

De 1 h. 30 à 2 h. 30.

B. A. Mathématiques.
M. A. Astronomie.
M. A. Italien.
Hydraulique.

De 3 h. 30 à 5 heures.

Philosophie morale.
Travail d'atelier.

Comme on l'aura compris, ces divers cours, placés aux mêmes heures, sont électifs ; ils permettent au « futur » agriculteur une culture intellectuelle supérieure, à beaucoup d'égards, à celle que donnent nos Écoles spéciales en France.

Mais les cours de *Civil Engineering* paraissent, par le nombre, bien inférieurs à ceux de l'École centrale. Quatre sont prescrits en 1re année : Géodésie ; géométrie descriptive ; B. A. Mathématiques ; chimie générale. Dans la 1re année de notre École centrale, il y a dix cours techniques.

Les cours de grec nous fourniront un exemple d'organisation dans le département littéraire.

Quatre classes sont en activité. La première, A, correspond à notre classe de *seconde*. Le programme en est ainsi déterminé par M. Humphrey : « Une étude sérieuse de deux livres de l'*Anabase* est le *minimum* exigé pour être admis à cette classe. Le but à atteindre est la connaissance approfondie de la prose attique. La grammaire sera revue avec soin : chaque semaine sont écrits des thèmes ou des discours d'après le texte des auteurs grecs. » Les ouvrages pour 1893-94 seront : Xénophon et Lysias.

La classe B continue le travail de l'année précédente dans la prose attique, et commence l'étude du grec épique, l'ionien et le drame. La syntaxe devient l'objet d'études spéciales. Les auteurs seront Platon, Euripide, Hérodote et Homère.

Classe III. Après les deux classes A et B, qui appartiennent au *collegiate course*, commence le cours d'Université préparatoire au M. A., ou licence ès lettres. La syntaxe du verbe est surtout considérée et appliquée en des exercices journaliers. Des conférences sur le rythme, la métrique, basées sur les ouvrages des poètes, mettent l'élève en contact avec les idiomes les plus difficiles.

Classe IV. C'est le *post-graduate course* pour ceux qui désirent un *classical scholarship*, c'est-à-dire une connaissance complète de la langue.

Son objet sera la philologie hellénique... Il se poursuit pendant deux ans pour les candidats au doctorat en philosophie, Ph. D., qui présentent le grec comme *major study*.

Dans les diverses écoles du groupe académique, nous retrouvons une division semblable. Les classes élémentaires n'existent pas à Charlottesville.

Malheureusement nous n'avons pas trouvé dans les cours de français l'entraînement qui nous avait frappé dans les classes de latin et de grec. — Depuis longtemps il n'y a plus pour notre langue des Ph. D. Les cours préparatoires à la licence ne sont pas du tout satisfaisants. Les études purement littéraires y sont très réduites ;

la méthode suivie n'est pas bonne. Par exemple, pendant mon passage à Charlottesville, on expliquait les *Misérables*. — Hélas ! on ne lisait pas le texte français lui-même en ses phrases sonores, mais on en donnait la traduction, sans insister sur le génie de l'auteur, sur sa manière, sa philosophie et ses particularités, si curieuses pourtant ! Les élèves n'avaient pas une préparation qui leur permette l'intelligence de notre grand Hugo : visiblement ils ne comprenaient pas ! Ce n'est plus M. Schele de Vere qui est là : son *assistant*, M. Perkinson, est surtout un spécialiste en allemand [1].

La pensée créatrice, les hommes, les institutions, le milieu : tels sont dans une œuvre de ce genre les éléments de succès. Nous connaissons la pensée de Jefferson : les hommes qui furent appelés à la réaliser et à la continuer nous sont apparus en quelques-uns de leurs traits.

Il nous reste à parler de l'instrument tel que l'avait conçu Jefferson et du milieu dans lequel son action s'exercerait.

L'Université devait être ouverte à tous les cultes, à tous les partis ; elle devait à tous offrir les moyens d'arriver à la culture intellectuelle. École de patriotisme, elle avait principalement pour but de former des citoyens utiles dans tous les ordres. Nous ne croyons pas qu'elle ait jamais apparu à Jefferson comme une pépinière de savants dans le sens profond et strict de ce mot. Ces intelligences perdues dans les recherches abstruses et transcendantales, n'avaient pas de place dans la république du philosophe : il voulait la *science utile*, vivant sur la terre, au lieu de ces spéculations qui seraient mieux à leur place dans les nuées.

Certainement le Sage de Monticello n'aurait rien compris au germanisme métaphysique et philologiquement subtil, qui, depuis deux générations, a envahi le Nouveau Monde. Déjà en 1824, il ne retenait dans l'ordre historique et littéraire que deux nations, l'Angleterre et la France, et c'est à celle-ci, la France, à son esprit clair, précis, héroïquement et poétiquement pratique, qu'allaient son affection et ses préférences. Pourtant cette renaissance allemande d'après Iéna, que je vois exaltée si souvent par les docteurs d'Heidelberg et de Leipzig, aujourd'hui professeurs des Universités

1. Comme je l'ai noté précédemment, le travail des langues modernes a été dédoublé en 1895-96. M. Perkinson retient l'allemand, M. Harrisson, précédemment de *Washington and Lee*, les langues romanes.

américaines, Jefferson la connaissait. S'il admirait l'énergie du peuple, trouvant sa résurrection dans son contact avec l'école, il n'ira pas pour cela chercher la vie dans ces écoles allemandes que son peuple ne pouvait ni comprendre, ni s'assimiler [1].

Jefferson emprunta, ou mieux crut emprunter à la France, pour l'organisation de l'éducation supérieure, le système électif.

Qu'entend-on par ces mots ? Ils auront à revenir souvent dans ces pages ; il convient tout d'abord d'en fixer la signification.

Le système repose sur la distribution en groupes séparés de toutes les connaissances humaines. Jefferson avait établi huit écoles ; mais elles étaient susceptibles d'évolution et, aujourd'hui, sans dévier de la pensée originaire, l'Université de Virginie possède *douze* Écoles académiques et *huit* Écoles professionnelles. En voici la liste :

1. Écoles académiques A. Département littéraire : *Latin*, *Grec*, *Langues modernes*, *Langue et littérature anglaises*, *Science historique*, *Philosophie*. B. Département scientifique : *Mathématiques*, *Philosophie naturelle*, *Chimie générale et industrielle*, *Chimie analytique et agricole*, *Histoire naturelle*, *Astronomie*.

2. Écoles professionnelles A. Département médical : *Physiologie et chirurgie*, *Anatomie et* MATERIA MEDICA, *Obstétrique et médecine légale*, *Chimie et pharmacie*. B. Départ. de Droit : 1° *Common Law*, *Lois constitutionnelles et internationales ;* 2° *Code pénal et civil* (2 chaires). C. Départ. du Génie : *Mathématiques appliquées* (1 chaire). D. Agriculture : *Zoologie et botanique* (1 chaire).

Chaque professeur est maître en sa sphère, soit pour les livres de textes (sauf les restrictions fixées à l'origine dans le Droit), soit pour sa méthode et ses programmes. L'indépendance de chacune des écoles est complète. Nous trouvons, dès 1824, cette LIBERTY OF TEACHING, ce *Freiheit des Lehrens*, dont s'enorgueilliront dans la suite les Facultés allemandes. Il ne manque même pas à Charlottesville le *private Docens*, qui, sous le nom de *licenciate*, peut organiser des conférences et étudier des sujets spéciaux.

1. Un très curieux article écrit par un docteur d'Harvard, M. Schoffield, et paru dans la *Revue Internationale de l'Enseignement* — (juin 1896) — nous parle de la faillite du Germanisme en Amérique — et de la réaction qui s'affirme contre lui. — Quoique beaucoup des assertions de M. Schoffield méritent d'être contestées, nous retenons celle-ci en le félicitant d'avoir eu le courage de l'exprimer avec autant de conviction et d'énergie.

L'étudiant arrive à l'Université vers l'âge de 19 ans[1] ; par l'examen d'entrée, il montre qu'il a une culture antérieure suffisante. Dès lors, on peut le supposer capable d'adapter à ses besoins les études qu'il veut poursuivre. On exige qu'il soit inscrit, et assidu à trois cours au moins, mais il les choisit à sa guise. Veut-il devenir bachelier ès arts ? il faut mériter dans huit écoles ou cours des notes moyennes, mais ces écoles, il peut les fréquenter dans l'une quelconque des années qu'il passe à l'étude, dans l'ordre qui lui plaît.

C'est l'exemple le plus parfait de la LIBERTY OF LEARNING, *Freiheit des Lerhens.*

En exigeant pour un degré d'arts, de lettres, de sciences, la graduation dans huit écoles, on a mis les divers baccalauréats en bonne posture. Mais il fallait aussi s'occuper de ceux qui, ne tenant pas aux baccalauréats, poursuivent la spécialisation dans une branche déterminée. C'est pour eux, semble-t-il, qu'est l'utilité première de l'Université virginienne.

Telle est l'économie du système, modifié en variétés infinies, mais qui forme la base de l'éducation américaine.

Tel qu'il fut appliqué à Charlottesville, il a soulevé de longues et parfois violentes polémiques. Quoi qu'il en soit, nous devons conclure qu'il était dans le génie du peuple américain, puisque peu à peu Harvard, Yale, Princeton, l'ont accepté, malgré les premières résistances, puisque personne ne peut défendre le *classique* programme d'ancien régime sans s'attirer l'épithète de *old fashioned.*

Le but était de briser avec le rigide *curriculum :* le but a été atteint partout et, trop souvent même, dépassé. La plupart des collèges du Sud l'acceptèrent d'enthousiasme. Ils auraient dû peut-être méditer ces sages paroles du colonel Johnson, président de *Tulane University*, à New-Orléans :

« Il est tout aussi contraire au bon sens de voir un collège faire œuvre d'Université, qu'il le serait pour une école préparatoire de vouloir faire œuvre de collège. Si j'approuve dans une *réelle* Université le système électif, je le considère comme néfaste dans un collège. » (*Atlantic Monthly*, oct. 1884, p. 551.)

C'est toujours une bonne fortune pour un étranger de pouvoir mettre sous la plume d'un critique indigène les observations parfois

1. La moyenne, relevée sur de nombreuses statistiques, est de 19 ans trois quarts pour le collège, 21 ans un quart pour les écoles professionnelles.

désagréables que son devoir l'oblige à écrire. C'est heureusement ce que nous avons pu faire toujours, la concurrence des Universités aidant, et aussi le bon sens naturel, qui vit, malgré tout, dans une âme d'observateur.

Or, le colonel président Johnson, dans sa rondeur d'ancien officier, a montré la question sous son véritable jour. Depuis 1824, alors que la définition et l'idée d'Université furent introduites par Jefferson, tous les collèges, une foule d'écoles préparatoires, ont cru que, pour conquérir ce beau nom, il suffisait d'avoir le système électif. C'est par là que l'on commençait et... que l'on finissait. Le résultat a été l'émiettement lamentable de la science ; car il manquait pour manier cet instrument délicat des hommes comme ceux qui furent dès le début des ouvriers de perfection à Charlottesville ; il manquait surtout des élèves capables de supporter cette expérience de liberté.

Si Jefferson, en établissant ces cours particuliers, n'avait eu en projet que la formation de savants, il faudrait sourire de ses illusions et le plaisanter à propos de ce toit à la Mansard placé sur une hutte en bois. Mais, nous l'avons expliqué, il voulait autre chose et dès lors, le système électif tel qu'il le concevait, avait sa raison d'être. Il connaissait parfaitement l'état déplorable dans lequel se trouvait l'enseignement secondaire, il savait que songer à obtenir quelques résultats appréciables de ces intelligences mal dégrossies, préparées par des maîtres ignorants à l'étude des lettres, c'était une dérision, un de ces *shams* qu'il tenait à éviter. Avant de songer à faire du système électif la base, l'âme de tout enseignement supérieur, l'Amérique aurait dû songer à former une Université réellement digne de ce nom. Or elle n'a qu'un enseignement secondaire, et les plus haut placées de ces institutions ne peuvent être par nous considérées que comme des collèges. Aujourd'hui les *high shools* ne font guère de meilleur travail que du temps de Jefferson ; elles sont gênées dans leur expansion par un corps professoral insuffisant, sans autorité, sans surveillance effective. Leurs programmes sont mal conçus, mal exécutés, leurs élèves infiniment trop nombreux passent dans les rangs universitaires en dehors de la sélection rigoureuse qu'exigeait l'Éducateur virginien.

Qu'on ne s'autorise pas de l'exemple, de l'idée de Jefferson ! les temps sont aujourd'hui changés. Ce qui pouvait suffire jadis, n'est plus de mise à notre époque.

Le système électif, en se généralisant, en envahissant les plus minimes collèges, a détruit les espérances de haute culture, a formé des masses de *conceited sciolists*, comme disait Cooper, de fats, de demi-savants qui se décorent des couleurs de l'Université, mais n'y ont pas même appris, parfois, qu'ils ne savaient pas grand'chose.

M. Pierre de Courbertin a eu l'occasion d'exercer sa joyeuse verve gauloise, lorsque, visitant l'*Ann Arbor University*, il a trouvé dans le cabinet des apprentis dentistes, des jeunes filles attentives, recueillies jusqu'à l'extase et s'inclinant devant le maître qui extirpait sans douleur une molaire. « C'est égal ! écrit-il, c'est drôle de venir dans une Université pour en sortir bachelier ès dents [1]. »

Il en est qui sont heureux d'en sortir bacheliers ès *foot-ball* ou ès *rowing ! ! !* Il est des Universités qui ne donnent que des diplômes de charpentage et de cordonnerie ! Ajoutons que ce sont des Universités pour les noirs.

Je n'insiste pas davantage. On aura compris ma pensée, telle qu'elle se peut exprimer au début d'une étude comme celle-ci. Pour le lecteur qui n'a point encore parcouru les nombreuses pages que comportera notre travail, cette pensée doit s'affirmer comme une impression, à savoir que dans l'état actuel de l'agencement éducationnel en Amérique, avec les lacunes de l'instruction secondaire, l'organisation mauvaise des comités scolaires, presque toujours incompétents, le système électif ne peut donner de bons résultats. Il existe en Allemagne, en France ; mais nos Universités ne sont pas des collèges, et nos collèges ne sont pas des *grammar schools !*

Pour appuyer sur quelques observations cette critique générale, disons déjà que les cours de français dans les Universités américaines n'ont pas la place et l'honneur qu'ils méritent. Outre qu'ils sont très souvent confiés, pour des raisons que j'ignore, à des docteurs allemands, ils ne touchent pas à la littérature elle-même, mais se bornent soit à des traductions d'auteurs mal choisis, soit, ce qui est pire, à des spéculations philologiques bien stériles. Par exemple *Notre-Dame de Paris* est un mauvais livre de texte pour des élèves qui ignorent, ou peu s'en faut, les éléments de notre langue et de notre littérature. Alphonse Daudet est presque toujours un auteur beaucoup trop difficile pour la moyenne des étudiants : à peine si Balzac est accessible. Il est un côté qui est par trop ignoré : la con-

1. *Universités transatlantiques*, p. 221.

versation, la pratique du français moderne. — On nous disait que le but poursuivi était simplement de mettre les élèves à même de lire les ouvrages imprimés. Pourtant lire est chose bien insuffisante quand on ne donne pas les moyens d'apprécier le mérite littéraire. Nous écrivons, en parlant de chacune des Universités, les critiques spéciales notées en cours de voyage. D'avance, nous insistons sur un point, à savoir que les personnalités des professeurs doivent être mises à part : ce que nous avons trouvé en faute presque partout, c'est la méthode. — Il se peut que nous ayons à critiquer le choix fait par les directeurs ; mais ce que nous regrettons alors, c'est que le chef du département français ne soit pas, par sa naissance et ses études préliminaires, en union plus intime avec le peuple dont il explique l'âme poétique et littéraire.

Il convient, pour achever cette quatrième partie, d'indiquer les contacts entre l'Université de Virginie et les institutions plus anciennes. Comme on l'a pu lire dans la lettre du Rév. Tim. Dwight, de Yale College, un 1826, c'était la conviction de l'honorable président que « les trois séminaires en New-England, nommés Universités, différaient beaucoup de ce qui était signifié par ce mot en Europe. Si celui de Cambridge (Harvard) s'approchait plus que tout autre du niveau européen, cependant il restait en deçà [1]. »

L'attention était naturellement fixée sur la tentative hardie et nouvelle que, dans l'ardeur de sa conviction, le vieux philosophe poursuivait. Dès 1815, il avait reçu la visite d'un jeune Bostonien, Georges Ticknor, venu pour lui demander des lettres de recommandation auprès des savants de France. Ticknor séjourna plusieurs années à Paris et, devant l'ami de Jefferson, toutes les portes s'ouvrirent. C'est à Paris que furent adressées les lettres dans lesquelles Ticknor était sollicité de donner son opinion à propos des projets d'éducation et d'organisation universitaire en Virginie. Jefferson voulait attacher à sa grande école le déjà célèbre homme de lettres. Mais Ticknor lui répondit : « S'il y avait dans le gouvernement central un office institué pour l'instruction publique, j'aurais

1. Voici le texte anglais : « There are three seminaries in New-England, which are styled universities ; a fourth in New York ; a fifth in Pennsylvania ; a sixth in Georgia ; and a seventh in Kentucky. All these differ essentially from what is meant by this term in Europe : and in none of them is education given to the extent specified above. That of Cambridge, in Massachusetts, approximates nearer to the european standard than any of the rest, but even that falls materially short. »

sollicité une place en ses bureaux. » Le jeune Américain avait pu voir fonctionner le merveilleux organisme de notre institution nationale, et son vif désir était d'en doter sa patrie. Jefferson constate mélancoliquement que cet office n'existe pas à Washington et que son propre État ne l'a point encore : « Il nous faudrait un amendement à la Constitution pour établir ce ministère de surveillance générale, et j'espère que l'Université de Virginie rendra ce ministère inutile[1]. »

Notons en passant que toutes les Universités caressent le rêve d'être chacune aujourd'hui cette *Institution nationale* que les États-Unis n'ont jamais pu parvenir à se donner ; mais ajoutons que les lignes attristées de Jefferson signalent, comme les paroles plus précises de Washington lui-même, l'irrémédiable lacune dont ce pays souffre encore.

Ticknor fut officiellement nommé, en 1820, professeur de l'Université aux appointements de 2,560 dollars ; mais déjà Harvard College l'avait à la chaire *de français, d'espagnol et de belles-lettres.* Quoique le budget, alors gravement obéré, de Cambridge ne pût permettre qu'une allocation de 600 dollars, l'amour de la terre natale retint le fils du New-England.

Ses relations avec la Virginie continuèrent fréquentes et cordiales. Jefferson insistait pour que Ticknor vînt par lui-même examiner l'expérience qui était en cours à Charlottesville. Au sujet de cette méthode, il écrivait à son ami, le 6 juin 1823 : « Je ne connais pas très bien les pratiques d'Harvard, mais il en est une qui, malgré qu'elle ait la faveur de tous les collèges des États-Unis, ne sera pas acceptée par nous. C'est l'obligation imposée à tous les étudiants d'un cours prescrit de science, et l'impossibilité, en conséquence, pour eux, de s'appliquer aux branches qui les qualifieraient mieux pour leur avenir. Nous les autoriserons, au contraire, à faire un choix sans contrôle dans les cours qu'ils voudront suivre, et nous ne demanderons qu'une instruction élémentaire *(elementary qualification)*, avec un âge raisonnable. Notre institution aura pour principe d'opérer tout le bien dont elle peut être susceptible, sans consulter l'amour-propre ni la vanité. Chacun aura le droit de venir et de n'écouter que son propre sentiment pour la perfection de son intelligence. »

1. Ce scrupule de Jefferson paraît injustifié aujourd'hui à beaucoup d'Américains.

Ces lignes indiquent la pensée de Jefferson sur le système électif; elles n'étaient point nouvelles pour Ticknor, qui connaissait de longue date tout ce que méditait le réformateur. En décembre 1824, bravant les difficultés d'un voyage de 600 milles, à travers la neige, un pays accidenté et mal entretenu, Ticknor vint à Charlottesville. Ses lettres à W. Prescott décrivent les dix bâtiments universitaires dont l'architecture le ravit. Il louait sans mesure le génie manifesté dans l'installation des édifices et des laboratoires, la haute intelligence qui se montrait partout, presque dans les moindres détails. Ce *système électif* fonctionna sous ses yeux : « *Il est plus pratique que je ne le croyais*, dit-il, *mais pas assez cependant pour que ses succès me satisfassent. C'est cependant une expérience qui mérite l'essai, et je souhaite qu'elle donne les meilleurs fruits.* »

L'histoire d'*Harvard University* nous fait connaître que, depuis 1636 jusqu'à cette époque, tout avait été conservé dans la respectable et ancienne institution, malgré les XVIIe et XVIIIe siècles.

L'Unitarisme était venu pourtant briser le joug puritain. Mais un seul homme songea à porter la réforme sur le terrain même de l'éducation : cet homme, ce fut l'ami de Jefferson et son confident, Georges Ticknor. En 1821, dans une lettre à Prescott, membre de la Corporation, le professeur se plaint de l'organisation des classes et demande qu'on cherche à l'améliorer [1]. La « Faculté » repoussa par la question préalable les projets du novateur; mais la Corporation et les *overseers* les acceptèrent en juin 1825, quelques mois après que Ticknor fut revenu de son voyage d'études. La « Faculté » dut se soumettre, mais elle fit des restrictions mentales; plus que cela même, elle apporta dans la pratique une mauvaise volonté évidente. Les *overseers* ou inspecteurs constatèrent, en 1826, que « seul, le département des langues modernes, où Ticknor professait, maniait avec quelque succès la nouvelle méthode ». Une transaction intervint; on laisserait l'expérience se poursuivre sous la direction de celui qui l'avait introduite, mais la Faculté demeurerait souveraine pour la modification des autres cours. Ticknor ne se laissa point ébranler. Dans ses *Remarcks on changes lately proposed or adopted in Harvard University*, publiées en 1825, il maintenait que « ce qui était en pleine vie active en Virginie pouvait n'être pas encore

1. Life, *Letters and Journal of George Ticknor*, vol. I, chap. 18.

possible à Cambridge ; mais bientôt, il le faut espérer, ce système paraîtra indispensable en tout collège de haut rang » (p. 40).

Lorsque, dix ans plus tard, le professeur examinait son œuvre, continuée malgré les contradictions, il disait : « Dans mon département, j'ai entièrement rompu avec les divisions de classes établies d'après les divisions de collèges : j'ai voulu une division basée sur les progrès accomplis. Le système d'études a été fait volontaire, et près de 160 étudiants sont venus. La discipline sévère du collège n'était point appliquée pour la direction de mes étudiants, c'est à leurs bonnes dispositions, à leur désir de la science que je me suis confié. Si, par conséquent, on trouve que les cours de langues modernes sont dans le vrai, n'est-il pas exact que le reste du collège se trompe ? Que si, au contraire, les autres ont raison, il nous faut adopter leur système, chose dont personne n'a pu avoir le désir, lorsqu'on considère le travail de ces dernières années. »

Depuis 1828, le Dr Kirkland avait cédé la présidence d'Harvard à Josiah Quincy, esprit éclairé et ouvert à toutes les réformes. Ticknor fut vivement encouragé dans son œuvre. Quincy lui-même entra en correspondance avec Madison, alors recteur de l'Université de Virginie, et demanda des renseignements qui le confirmèrent dans les vues qu'il favorisait. Il se mit même en route pour une tournée d'inspection ; mais une épidémie dont souffrait alors la contrée l'arrêta. — Longfellow remplaça Ticknor dans la chaire des langues romanes. Il s'affirma lui aussi comme l'apôtre convaincu des méthodes de Jefferson. Il les maintint à Harvard malgré les résistances obstinées des « rétrogrades », comme les appelait le malin poète. Un premier essai général du système devint officiel en 1867, enfin le coup du gouvernail fut donné entièrement dans cette direction, dix-sept ans plus tard, par le président Elliott. Le Rapport de 1883-84 s'exprimait ainsi : « Ticknor, qui inspira les idées réformatrices, était en avance de cinquante ans sur son époque. Longfellow, en se maintenant dans la voie indiquée, permit à ces idées de se répandre. » Cela est très bien, mais peut-être aurait-il convenu d'indiquer que Ticknor avouait lui-même avoir reçu tout son système de Jefferson et de l'Université de Virginie !

On l'aura remarqué, il y avait quelque chose de bien plus important que les *cours électifs* dans les revendications de Ticknor ; il voulait surtout modifier ce qui restait d'anti-humain dans la discipline. Il a réussi sur ce terrain comme sur l'autre. Mais n'est-ce pas

au grand philosophe virginien qu'il faut finalement rapporter l'honneur de cette vie universitaire américaine, qui charme par sa généreuse indépendance[1] ?

Je dois ajouter que le président Quincy ne sera pas moins vivement intéressé par la neutralité religieuse dont la Virginie donnait alors un noble exemple. Les dissensions intestines étaient très vives à Harvard. M. Jacquinot, malgré sa bonne volonté d'écrire l'apologie du collège où il était professeur, est obligé de constater que ces luttes étaient pénibles et dans leur expression et dans leurs résultats[2]. Depuis que l'Unitarisme avait pris possession de la théologie d'Harvard, le nombre des étudiants demeurait lamentablement stationnaire. Yale, dont le puritanisme intransigeant s'affirmait de plus en plus, Princeton même, voyaient au contraire leurs classes s'agrandir. Ne valait-il pas mieux renoncer à un enseignement dangereux et proclamer la liberté ? Aucune réponse ne fut alors donnée.

Lorsque parut le lumineux rapport présenté par Jefferson, à l'issue des conférences de *Rockfish Gap*, M. Edward Everett, alors professeur d'Harvard, examina ce document dans la *North American Review* (janvier 1820)[3]. Il approuvait la création d'une chaire de *langues modernes*, se réjouissait que la libéralité de M. Smith permît enfin à Harvard de réaliser cette pensée[4]. Le système électif paraît avoir son approbation : « *It is a defect of the american University system that no reference is had to the destination of the student, but that he is required to dip into the whole circle of science : — C'est le défaut du système de nos Universités qu'il ne se réfère pas à l'avenir de chacun des étudiants, mais que tous soient obligés de parcourir le cercle entier des sciences.* » Cet exemple d'un État se levant à la voix d'un

1. L'admission à Harvard des élèves non candidats à la graduation est due à l'exemple donné en ce sens par l'Université de Virginie. Nous avons signalé le grand nombre d'élèves qui venaient pour une seule année et même pour un seul cours.

2. *L'Université d'Harvard*, p. 11 (*Revue de l'Enseignement*, 15 janvier 1882).

3. M. Edward Everett a été, en 1846, président d'Harvard, après avoir occupé dans la politique et la diplomatie des situations éminentes. Son passage à la succession de Josiah Quincy fut seulement de deux années. Il devint ensuite secrétaire d'État avec Follmore, sénateur de Massachusetts, et mourut en 1865. Ses critiques servent ici à abriter et à fortifier les nôtres.

4. Ticknor, qui occupa cette chaire en 1819, fut ainsi le premier professeur de *langues modernes* en Amérique ; et cela en 1819, après près de 200 ans de vie universitaire à Harvard !

homme pour organiser l'éducation nationale, fournit à Everett des paroles indignées contre l'indifférence du gouvernement américain en faveur de la *sainte cause* de l'instruction. « Nous dépendons de la charité pour élever nos enfants et maintenir notre patrie. Qui peut considérer sans honte que l'Amérique est la seule des nations civilisées qui n'a jamais fondé une institution littéraire quelconque ? »

« Si nous considérons, dit M. Herbert Adams [2], que l'établissement des écoles par l'État de Jefferson a donné naissance à ce plaidoyer d'un professeur d'Harvard en faveur de l'action du gouvernement, nous comprendrons que les idées du réformateur étaient capables d'exciter quelque chose de plus qu'un simple mouvement *(local ripple)* dans les milieux académiques de Cambridge. » — Il est intéressant de constater qu'en 1820, il n'y avait, à Harvard, que deux hommes dont l'éducation s'était poursuivie en Europe, Edward Everett et Ticknor. L'un et l'autre étaient parmi les correspondants de Jefferson. La vaste intelligence de ces professeurs, élargie comme celle de Jefferson par des études et des voyages dans l'ancien monde, fut mise en branle par les conceptions géniales qui soulevaient la Virginie. Ce mouvement a suscité des pensées dont les générations futures ont recueilli plus tard les fruits.

Le président d'une autre grande Université du New-England viendra lui aussi à Charlottesville vingt ans après. En 1846, le Révérend Francis Wayland présenta aux *trustees* de la Brown-University, à Providence (Rhode-Island), un plan de modifications radicales, en conformité du système virginien.

Les cours électifs, la spécialisation du travail, les études des choses modernes, les *degrees* (graduation) accordés au mérite bien

1. Citons sur ce même sujet ces fortes paroles de M. Jordan, président de la Leland Standford Junior University, en Californie. — La personnalité de l'orateur prêtait à ces déclarations une grande importance. M. Leland Standford a donné près de 100 millions de francs pour fonder, à Palo Alto, une très haute école de science et de littérature. C'est à l'inauguration du président Kellogg à l'Université nationale de Berkeley que M. Jordan disait pourtant : « *State is not a beggar to feed on the crumbs which fall from the rich man table. In more than one nation, dead hands, stretched out from graves closed generations gone, have lain with a deadly chill upon institutions for advanced instruction : — L'État n'est pas un mendiant que nourrissent les restes tombés de la table du riche. Dans plus d'une nation, les mains, qui sortent de la tombe, ont arrêté dans leur essor les institutions de Haut Enseignement.* »

2. *Jefferson and the University of Virginia*, p. 133.

plus qu'à la présence dans le local académique, le paiement des professeurs en proportion du nombre d'élèves qu'ils savaient attirer autour de leur chaire [1], tels sont les éléments de la réforme. On a dit que le Rapport définitif, présenté en 1850, était « une époque dans l'histoire de l'éducation du Collège *(collegiate education)* en Amérique. » C'est possible, mais ce que le Dr Wayland faisait alors, ce que fera plus tard le président Elliott à Harvard, était écrit, en 1818, par Jefferson, et en pleine activité à Charlottesville depuis 1824 !

Nous trouvons dans ces faits, et tant d'autres que nous sommes obligés de passer sous silence aujourd'hui, la confirmation de ce que nous avons écrit au sujet du puissant philosophe, dont l'action s'est fait sentir peu à peu dans l'immense république américaine, dont la parole a tout fécondé [2].

De 1825 à 1863, l'Université de Virginie augmenta toujours sa sphère de rayonnement et de pénétration. Chose qu'il faut noter, à l'honneur de cet État, alors que les factions se déchaînaient furieuses, sans frein, dans toute la province, une seule institution fut, de commun accord, respectée par les politiciens. L'œuvre de Jefferson a été tenue en dehors des manœuvres et des *caucuses*, qui ailleurs, en Massachusets, par exemple, et à New-York, ont si souvent entravé la bonne marche du système.

On peut lui appliquer ces mots de Lincoln : « Elle a existé pour le peuple, par le peuple, comme elle est sortie de son sein fécond. » Ce sont les largesses des Virginiens qui ont permis son développement. Depuis la guerre civile, elle a reçu les dons les plus considérables, s'élevant à 653,600 dollars. Son revenu actuel est de 100,000 dollars, qu'elle applique à des professorats bien remplis, à des améliorations constantes, à 17 « scholarships » choisis d'après les principes de Jefferson.

1. Nous n'avons point parlé de ce point en rendant compte de l'Université de Virginie. L'esprit français ne comprend pas beaucoup ce côté du *struggle for life* et Jefferson a dû obéir à des circonstances impérieuses en donnant à une pareille organisation l'hospitalité de son Rapport.

2. Il convient de citer ici le témoignage de M. Franc Blakmar (Federal and State Aid etc... p. 166) : « L'Université de Virginie fut un flambeau illuminateur pour le Sud » tout entier, et en plusieurs points un exemple et un modèle pour les institutions du » Nord. Son but fut de fortifier le gouvernement du peuple pour le peuple, par le peuple, » en formant ses propres citoyens à se gouverner eux-mêmes en pleine vie univer- » sitaire. »

Pourtant, une visite à Charlottesville ne satisfait pas celui qui, ayant étudié la grande histoire dont j'ai résumé quelques lignes, vient contempler en son action la pensée du maître. Aux cours de MM. Humphrey et Peters, pour citer ces deux éminents professeurs, il semblait qu'il n'y avait pas corrélation complète entre la classe et le guide : on ne pouvait pas suivre. Le niveau des *high-schools* est bien au-dessous de ce qu'il devrait être et les examens d'entrée ne sont pas suffisamment sérieux. Depuis quelque temps, les cours post-gradués deviennent rares et les travaux d'ordre supérieur disparaissent. Trop facilement, l'Université devient une petite école technique d'ingénieurs civils, une école préparatoire de médecine et quelque chose comme un institut agricole. Peut-être Jefferson trouverait que son système électif ne peut être maintenu dans toute son ampleur. Peut être, en conséquence, insisterait-il auprès de la « Faculté » pour qu'une réorganisation ait lieu dans ce sens.

Puis, Charlottesville est demeuré un petit, tout petit village. Le temps où l'on reléguait les grandes écoles à la campagne est passé. Aujourd'hui, il faut des bibliothèques toujours de plus en plus nombreuses et fournies : c'est là, dans les livres du monde entier mis sous les yeux des étudiants, que se trouve le meilleur des laboratoires. Il n'y a pas de vie politique pour les jeunes élèves, j'entends de connaissances de la vie politique, telles que les trouvaient jadis, à la porte de leur collège, les étudiants de *William and Mary*. Malgré tout, l'Université est pauvre ; toute tentative pour imiter les très puissantes corporations d'Harvard, de Yale, de Chicago, de *Leland Standfort* lui est impossible. L'argent lui manque, même pour restaurer les édifices, pour augmenter le nombre de ses classes, pour paver les élégants corridors artistiquement dessinés jadis par Jefferson. Comment peut-elle correspondre à ce besoin de réclame, de faste qui agite l'Amérique, jusque dans le choix d'une école pour son enfant? En face des murs décrépits du Panthéon, il ne viendra à l'idée d'aucun Yankee de placer son fils sous l'égide d'un homme qui ne sait pas mettre du vernis brillant sur les murailles extérieures [1].

1. Le dimanche, 27 octobre 1895, une épouvantable catastrophe s'est abattue sur Charlottesville et la Virginie. L'incendie a détruit la *Rotonde*, la grande pensée de Jefferson. Les dégâts, — ceux qui se peuvent évaluer, — s'élèvent à 346,000 dollars (1,730,000 fr.). En cette terre sudiste, toujours pauvre depuis la terrible guerre de 1860-1865, il sera

En 1856, on reprochait à l'Université virginienne de ne pas faire de progrès, d'être comme « *ces vieilles diligences françaises* qui ont roulé, toujours les mêmes, depuis les Mérovingiens (*Southern Literary Messenger*, avril 1856). » Sous sa forme plaisante et hyperbolique l'écrivain disait la vérité. Il faut des changements, des rajeunissements, des réformes. Ne pas marcher, c'est reculer, et on n'avance pas à Charlottesville, pas même dans le nombre des élèves. Chaque année, l'augmentation se traduit, à Harvard, par des centaines, elle est de six à quinze en Virginie. « Que l'avenir soit digne du passé, » c'est le souhait que l'auteur de ces lignes laissait au « chairman » de Charlottesville, M. Thornton, après un délicieux séjour d'une semaine ; c'est ce souhait qui servira de conclusion à cette étude. Tout le mouvement éducationnel américain a été imprimé à l'origine par l'Université de Virginie ; faut-il qu'elle demeure seule aujourd'hui en dehors de ce *vortex* qui peut, qui doit amener à la perfection ?

V.

Des sept institutions qui se sont créées ou ont vécu à côté de l'Université de Virginie, il y a bien peu de chose à dire.

Le *Virginia military Institute* fut, comme son nom l'indique, une école militaire, d'après le modèle de *West-Point*, sous le patronage de l'État, qui donne une subvention annuelle de 30,000 dollars.

difficile de trouver les ressources nécessaires pour cette reconstruction, qui s'impose pourtant au bon renom de l'Amérique. Aussi, la Faculté s'est-elle adressée aux amis de l'œuvre éducationnelle, commencée au lendemain de la victoire, espérant qu'un généreux Mécène se trouvera pour reconstruire, sur des plans grandioses, ce sanctuaire où l'*École américaine* a vu le jour. En se recommandant de Jefferson, l'auteur de la Déclaration d'indépendance, du propagateur de la liberté religieuse, de celui qui a le mieux exprimé dans la Charte constitutionnelle l'idéal du généreux libéralisme qui caractérise la grande République, le *chairman* de la Faculté parcourt aujourd'hui encore les États de l'Union, en sollicitant les largesses de tous. Je relève dans la *Circulaire d'appel*, contresignée par MM. Charles Éliot, président d'Harvard, et Francis Walkers, de l'Institut de Technologie à Boston, ces mots qui confirment tout ce que nous avons pensé et écrit, dans ce pays, sur l'œuvre de Jefferson :

« L'Université de Virginie a été la première à introduire sur ce continent les véritables

Fondé en 1839, l'Institut fut détruit pendant la guerre ; il a été rebâti depuis ; mais comme les *cadets*, qui venaient s'y former pour la carrière militaire, ne savaient où trouver des places libres en ce pays qui n'a pas d'armée, l'école s'est peuplée de cours d'agriculture, de chimie, de mécanique pratique. Ce sont les « Arts et Métiers » avec une organisation militaire deux mois par an. La gymnastique y est en grand honneur, mais aucune tendance littéraire ou scientifique ne s'y manifeste [1].

Les autres collèges ont tous eu pour origine le prosélytisme confessionnel.

Hampden-Sydney fut la réponse des presbytériens à l'établissement du séminaire anglican de *William and Mary*. A mesure que les luttes de race et de religion se sont adoucies, l'intérêt qu'avait excité jadis le petit collège a disparu. Les *alumni* de *Hampden-Sydney* ont lutté de leur mieux contre la fondation de Charlottesville. Aujourd'hui, ce n'est qu'une école préparatoire avec sept professorats et 177 élèves.

Randolph Macon fut établi, en 1824, par les méthodistes, à Ashland. Un moment, des cours de littérature anglaise et d'anglo-saxon, faits par M. Sims, attirèrent l'attention, vers 1839 ; mais l'obscurité revint vite, et toute l'ambition des *trustees* est aujourd'hui d'avoir de bonnes classes de grammaire.

Les méthodistes épiscopaux établirent, en 1833, dans le sud-ouest de la Virginie, le collège de *Emory and Henri*. L'éloignement où l'on se trouvait de toute haute école cachait le prétexte d'une fondation pour le maintien de la foi. Le succès a été médiocre ; il

» méthodes d'enseignement supérieur : elle fut la source d'inspiration pour tous ceux qui, » depuis, ont fondé de grandes Écoles, le guide pour le Sud tout entier dans son œuvre » de reconstruction et de progrès, le centre d'énergie duquel se dégagent toujours des » courants de forces qui exercent leur influence bienfaisante et libérale, qui pénètrent » dans la vie sociale et intellectuelle de la nation. Tous ceux qui ont au cœur l'amour de » la patrie, le zèle pour sa perfection, ne peuvent nous abandonner dans cette crise » redoutable. »

Je ne connais pas de cause plus noble et plus digne d'attention en ce Nouveau Monde : aussi, est-ce avec bonheur que je constate le succès de l'apostolat de M. Thornton. Aux toutes récentes nouvelles, un million deux cent mille francs avaient déjà été recueillis !

1. Le caissier de la *Lexington bank* vient d'emporter le trésor du *Virginia military Institute*.

s'est réduit encore au moment où les railroads ont rayonné à travers la Virginie.

C'est pour cette cause aussi que le collège luthérien de *Roanoke*, fondé en 1853, ne put s'établir solidement. L'effort tenté par les baptistes, à Richmond, eut de meilleurs commencements. Mais Charlottesville est tout près ! Richmond a le grand avantage d'être capitale de l'État, d'avoir des traditions littéraires et de fournir, en ses bibliothèques, de grandes facilités de travail. C'est là que, si on avait pu se passer de Jefferson, eût dû s'édifier l'Université de Virginie. Malheureusement, toute la côte de l'Atlantique a souffert beaucoup de la guerre civile ; et là, surtout, la pauvreté est grande. Le *Richmond College* doit recruter ses élèves parmi les futurs ministres de l'Église baptiste. Les 177 étudiants sont, sauf 14 théologiens, tous dans les classes du collège proprement dit. Le *curriculum* classique est rigidement observé ; c'est le boulevard des conservateurs.

Beaucoup plus importante a été, et est encore, la *Washington and Lee University*. Jadis connue sous le nom de *Liberty Hall*, elle fut fondée par les *Scotch-Irish*, ces *settlers* énergiques, animés, par les disciples de Knox, d'un zèle religieux qui se manifesta par des actes d'héroïsme dans la guerre de l'Indépendance. Washington dut à leur courage deux de ses victoires : il s'en montra reconnaissant, en 1796, par le don de 50,000 dollars, représentés en actions du *Potamac river Company*.

La résistance des montagnards presbytériens à l'Université de Virginie fut longue ; elle ne céda qu'à l'indomptable persévérance de Cabell et de Jefferson. Pour ranimer une « mourante vie », les *trustees* nommèrent à la présidence de leur Université, en 1865, le général Lee, le vaincu confédéré. Des réformes furent alors essayées ; on renonça au vieux *curriculum*, on changea le titre, mais le succès n'est pas venu. Réduite à un nombre infime d'élèves (230), ne vivant que des reliefs de la générosité de son antique bienfaiteur, l'institution, née dans un jour de combat et pour des batailles que l'on ne comprend plus, n'obtient que peu de résultats. Tout en louant le mérite de ses professeurs, nous devons désirer que, tôt ou tard, l'union se fasse avec l'Université nationale. Ce serait servir les intérêts du pays et réaliser en partie le rêve de Washington. Les 50.000 dollars, aujourd'hui rendus stériles, pourraient, à Charlottesville, produire de grandes choses. Les souvenirs s'ajou-

teraient, les forces se coaliseraient, et sur le terrain de l'instruction, ceux qui combattent isolément formeraient une école de hautes espérances.

Un des buts que poursuivait avec le plus d'énergie Jefferson n'a jamais été atteint, à savoir la supervision de l'enseignement national par l'Université. Ses concitoyens ne l'ont pas suivi dans cette voie. La connexion entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur n'existe pas dans une mesure suffisante. Ce serait la première réforme à faire adopter. Du fait que les *high schools* municipales sont laissées à elles-mêmes, ou mieux au caprice des électeurs des campagnes, ces institutions n'ont pas grande valeur. En toute la Virginie elles sont inférieures aux écoles libres, dont le nombre s'élève à 63 (il y a 48 *high schools*), abritant 3.081 élèves.

De grandes sommes ont été dépensées : depuis 1870, le total a plus que triplé. Alors que le budget de l'instruction publique était de 587.472 dollars, il y a vingt ans, il est de 1.636.783 dollars en 1891, pour les seules *primary schools*. — Malheureusement les lois qui assurent la fréquentation sont mal appliquées : à peine si 193.500 enfants, sur 342.720, assistent 116 jours par an aux classes. Tout cela coûte cher, 4 dollars 36 cents par *tax-payer*, 2 dollars 02 cents par élève, et ne produit pas d'assez bons résultats.

Si les statistiques permettent de juger cet enseignement, nous dirons que la population virginienne s'inspire quelque peu, mais pas assez, des indications de son grand penseur. En effet, dans l'enseignement secondaire, l'histoire générale paraît avoir les préférences des jeunes élèves ; le français les captive plus que l'allemand. Ils ne se laissent pas griser par le mirage du grec, et s'adonnent plus volontiers aux études pratiques de la chimie et des sciences appliquées.

Faut-il indiquer des remèdes? C'est toujours chose délicate ; mais l'intérêt qu'excite la Virginie est puissant, la peine que l'on éprouve à la voir aujourd'hui dans le marasme est bien grande. — Puisque, en 1870, la patrie de Jefferson a résolu de réparer le temps perdu, elle doit résolument adopter l'organisation du Michigan, de l'Ohio et des Etats de l'Ouest, c'est-à-dire, mettre à la base et au faîte de toute son instruction publique l'Université de Charlottesville. Son

rôle est aujourd'hui effacé, presque nul ; lorsqu'elle sera devenue l'intelligence directrice, lorsque ses professeurs distingués pourront mieux faire sentir leur valeur personnelle par un contact plus intime avec les écoles primaires et secondaires, un grand pas aura été fait. Les *Summer Schools for teachers* sont un essai qui a déjà réussi et qui permet l'espoir de succès plus considérables, si on donne une plus grande sphère d'action et de pénétration à la lumière qui se perd presque aujourd'hui dans la solitude attristée de Charlottesville.

CHAPITRE DEUXIÈME.

L'ÉDUCATION
DANS LA VIRGINIE DE L'OUEST.

L'éducation dans la Virginie de l'Ouest.

La Virginie de l'Ouest *(West-Virginia)* n'est pas un des Etats primitifs, — puisqu'elle ne date que de 1863 ; — en fait, elle ne fut qu'une fraction de la Virginie elle-même. Aussi doit-elle être placée à la suite de la grande province.

Notre étude sur l'œuvre de Jefferson avait surtout pour but de montrer l'idéal assigné par ce grand homme à l'enseignement supérieur, la manière dont il a fortement constitué et organisé dans cet ordre le mécanisme qui est aujourd'hui devenu américain. Les comtés qui devinrent en 1863 le *West-Virginia*, sentirent peu l'action universitaire proprement dite. En présentant l'état de l'instruction dans cette partie du territoire, c'est l'école du peuple que nous aurons surtout à considérer.

Que le philosophe de Monticello ne se soit jamais désintéressé de ces graves problèmes, nous l'avons indiqué, en citant même, pour en marquer l'exagération, ces lignes à Cabell (janvier 1822) : « S'il était nécessaire d'abandonner, ou les écoles primaires, ou l'Université, c'est celle-ci que je laisserais de côté, parce qu'il est plus sage d'avoir un peuple tout entier doté d'une instruction convenable, qu'un petit nombre de savants au milieu d'une masse ignorante. Cette situation serait le plus grand danger auquel un pays serait exposé. »

Le désir de Jefferson fut mis en bonne voie de succès par les lois de février 1829, qui combinaient sagement l'action gouvernementale et l'initiative privée. Son successeur dans la poursuite de cet idéal fut James Madison [1]. On ne pouvait songer au système des *townships*,

1. Une des paroles favorites de Madison était celle-ci : « Popular government without popular education is but a prologue to a farce or to a tragedy or to both. — Le gouver-

qui dans le New-England et la Pennsylvanie donnait de très bons résultats. Le Maryland avait fixé les bases d'une organisation beaucoup plus pratique pour une contrée dont l'étendue était vaste, la population clairsemée et dépourvue de moyens de communication, moyens qui aujourd'hui même sont encore très insuffisants. C'est ce système que voulait introduire Madison. Il fut aidé par les gouverneurs Campbell (1839) et Mac-Dowell (1843). — Ces deux fonctionnaires insistaient sur la *captieuse nullité* d'un plan qui donnait de l'instruction à 28.000 enfants sur les 51.000 de l'Etat. Parmi les exclus étaient les pauvres, ceux qui de tous entraient le plus profondément dans les préoccupations du Réformateur. — On n'oubliera pas que les classes pauvres avaient une place d'honneur dans les lois qu'il présenta aux Législatures, lois que les diverses Assemblées générales refusèrent d'adopter. Jefferson mourut, le regard fixé sur les splendides monuments de Charlottesville, « ces temples où était descendu le Dieu de vérité, disait-il, pour exercer désormais sur le peuple entier son action bienfaisante. » Ses volontés dernières indiquaient aux héritiers de son génie le but à poursuivre : l'instruction de tous ; et peu à peu, par la brèche ouverte dans la barbarie originelle, la vie supérieure devait pénétrer avec la lumière et la civilisation.

Les comtés d'Albemarle et Norfolk (le premier était la patrie de Jefferson) sentirent dès le début le frémissement de l'Esprit. Voici l'exposé des motifs de l'*act* pour les écoles gratuites en ces deux territoires ; ce sont les mêmes termes que nous lisons dans les lois des Etats de l'Ouest, qui sont allés si vite vers l'instruction populaire : « Attendu que la prospérité *(welfare)* des nations et le salut des pays libres sont en connexion intime avec la diffusion de la science dans le peuple, et attendu que l'expérience des autres contrées montre que les systèmes d'instruction les plus efficaces sont ceux dont les écoles primaires reçoivent la vie et le support de tous, pour donner à tous gratuitement les connaissances nécessaires, en même temps qu'elles sont soumises au fréquent et rigoureux contrôle de l'autorité publique... »

Cette loi fut acceptée par un plébiscite presque unanime.

nement par le peuple sans l'éducation du peuple n'est que le prologue d'une farce, d'une tragédie, ou de l'une et de l'autre tout ensemble. » L'histoire du Sud, — et de l'Amérique, — montre combien était grande la sagesse de Madison, en prévoyant ainsi l'avenir.

La Législature de 1846 se départit enfin des longues résistances qui avaient survécu à la constitution de l'Université ; mais elle demandait néanmoins, pour l'établissement d'une *free school*, le vote des deux tiers des intéressés. Nous retrouverons ces mêmes erreurs dans les Carolines et aussi leurs mêmes tristes conséquences.

Tout le système électoral avait alors pour base la ploutocratie : seuls les censitaires votaient ou finalement avaient la direction du vote ; trop souvent les pauvres, les premiers intéressés à la *free school*, n'avaient point voix délibérative. Quant aux riches, d'une façon générale, ils ne comprirent pas Jefferson, et, obéissant à ces misérables considérations qui avaient fait refuser à l'esclave tout enseignement, ils ne voulaient pas, en instruisant les enfants des classes inférieures, fournir des armes à de futurs concurrents.

L'initiative de l'école nationale fut prise dans le comté Jefferson, à l'est de la province. Son représentant à la Législature, M. Gallaher, se fit à la tribune et dans la presse l'apôtre infatigable du droit de tous à l'instruction. Il écrivait dans la *Virginia Free Press* (6 juillet 1847) : « Nous sommes en pleines ténèbres ! Jamais nous ne cesserons de lutter jusqu'à ce que le plus pauvre enfant de ce pays sache lire et écrire, jusqu'à ce que la plus infime de ces intelligences, aujourd'hui ensevelies dans l'ombre de la nuit, soit soumise à la douce et féconde lumière de l'éducation. » Bientôt les comtés d'Ohio et de Kanawha suivirent l'exemple. Mais il manquait toujours la direction générale. Chaque comté avait son surintendant, sans que l'autorité provinciale s'inquiétât de contrôler ces fonctionnaires et d'établir pour tous des règlements publics.

C'est au commencement des agitations civiles que les 54 comtés du Nord-Ouest décidèrent à Wheeling, le 20 août 1861, la formation d'un nouvel Etat, la *West-Virginia*. Les sentiments des législateurs de la province ne ressemblent en rien à ceux qui avaient autrefois à Richmond attristé les amis de l'école populaire. Le premier gouverneur, Arthur Boreman, disait en son message du 20 juin 1863 : « J'appelle votre attention sur l'article X de nos lois constitutionnelles qui impose à la Législature l'établissement, aussitôt que possible, d'un système complet d'écoles gratuites et publiques. Tous pouvoirs vous sont donnés pour réglementer la matière, disposer des finances. J'ai la ferme confiance que vous donnerez tous vos soins à cette institution vitale. » Cet espoir ne fut pas déçu. Quelques mois après, tout était disposé, et un *Board of Education*, un *State superintendent*

of free schools, se mirent à l'œuvre. — Nous voyons, dès 1865, c'est-à-dire alors que la guerre se poursuivait encore non loin de là, la loi en pleine activité dans une vingtaine de *counties* sur 34, et en voie d'achèvement dans une douzaine. Il y avait 431 écoles et 15.972 élèves pendant une moyenne de 50 jours. En 1866, le nombre des écoles monte à 935, celui des élèves à 34.219, et les journées scolaires s'élèvent à 63. — Naturellement les instituteurs avaient été improvisés : tous les hommes épargnés par les luttes civiles étaient ou blessés ou prisonniers. La misère étreignait les bonnes volontés, déprimait les consciences : malgré tout, du fond de l'abîme, ce peuple vaincu voit la lumière rédemptrice. Le surintendant recommande en son Rapport de 1866 la fondation d'écoles normales : il en obtient trois l'année suivante, sans parler de l'Université d'État, dont la naissance remonte à ces jours de trouble et d'angoisse.

La situation s'améliore rapidement. — Les Rapports de 1870 montrent qu'il y avait alors 2.113 écoles, — en augmentation de 495 sur 1869 : plus de 30 p. 100 ; les élèves inscrits atteignent presque 90.000, — dont les deux tiers viennent régulièrement aux classes. — Le gouverneur Stevenson avait le droit de dire dans son message de l'année 1871 : « Notre système d'écoles est devenu partie intégrante de notre vie politique. » Les Écoles normales sont insuffisantes : on en bâtit trois nouvelles en 1872. Dans son Rapport le surintendant Pendleton, après avoir retracé cette histoire, ajoutait : « Notre *West-Virginia* peut être fière de tenir ainsi la tête dans la manifestation de son patriotisme et de son énergie intellectuelle. Il y a dix ans, à peine avions-nous, en dehors de la cité de Wheeling, une simple école : aujourd'hui elles se dressent à tous les coins de route pour nous saluer, et nous parler d'un avenir qui s'annonce de jour en jour plus parfait. C'est là une révolution qui ne saurait s'arrêter. Elle porte en elle son principe d'action, son pouvoir de mouvement qui augmente au cours de son activité, donnant et lumière et chaleur pour de nouveaux pas en avant. »

Toute cette organisation fut faite en West-Virginia par le parti républicain, qui a été d'ordinaire beaucoup moins heureux dans le Sud pour reconstruire ce que les Fédéraux avaient détruit. En 1872, les démocrates vinrent au pouvoir : ils ont été les maîtres jusqu'à une époque récente, la dernière élection de novembre 1894. Le nouveau parti respecta les écoles du peuple et leur donna même le complément qu'elles attendaient. La loi scolaire

de 1873 en demeure, dans les parties fondamentales, la constitution inviolée.

D'après ces règlements, toutes les écoles sont gratuites et leur existence assurée par une taxe d'Etat, s'élevant à 10 cents (0.50) sur chaque 100 dollars de propriétés évaluées, avec l'autorisation d'établir des taxes locales et le droit de fonder des écoles *gradées* dans les centres importants.

L'établissement des *high schools*, destinées à combler l'abîme entre l'instruction élémentaire et le collège, était subordonné à la demande des trois cinquièmes des votants. Il y en avait 17 en 1892.

« Clouez à la potence pendant sept années une bonne chose, dit M. Mayo, et vous la verrez plus tard devenir d'usage commun. » C'est la paraphrase du mot du CHRIST : « Quand je serai en croix, j'attirerai tout le monde dans mes bras. » Développant cette théorie d'histoire, M. Mayo poursuit : « Le *Old Dominion* a pendu le plan de Thomas Jefferson, qui était le plus complet que le monde ait jusqu'alors connu, et, un siècle après cette exécution, la plus jeune fille de l'Union a décroché la victime pour lui donner la place d'honneur. » Profitant de cent années d'expériences américaines, la jeune province a créé « un système bien articulé, fonctionnant, selon le mot d'Huxley, du plus bas échelon jusqu'au sommet de l'Université *(from the gutter to the University)*. Par son initiative, ce que l'on appelait par dérision *Mountain State*, l'Etat montagnard, s'est mis à la tête des provinces unies [1]. »

Pour résumer en faits et en chiffres concluants le travail de ces trente années, nous citerons les statistiques très bien dressées par le *surintendant des écoles gratuites*, M. Virgil Lewis, pour 1893-94. Nous relevons dans ce document : 1° que la population scolaire (de 6 à 21 ans) s'élève à 282.770, dont onze mille seulement de la race noire. Peu d'Etats ont des listes plus complètes d'*enrollement*. En effet, si nous tenons compte des 8.000 personnes dont prennent soin les écoles libres, paroissiales ou privées, le registre d'inscription contient une liste de 218.815 personnes. Mais la fréquentation moyenne est moins satisfaisante : le surintendant constate que les 30 p. 100 des inscrits n'ont jamais paru aux classes, et que la moyenne journalière des présences ne dépasse pas 135.381.

1. *Education in West-Virginia*, p. 13, 1894.

Certainement la situation est meilleure que dans les provinces voisines ; mais il ressort de ces chiffres officiels que 147.389 enfants, c'est-à-dire presque les 60 p. 100, ne profitent pas des avantages que l'État leur offre.

M. Lewis, après avoir signalé cet état de choses, n'hésite pas à « condamner » une loi qui permet de tels abus. M. Mayo observe que la West-Virginia n'a point encore donné d'hommes célèbres comme Mann, Barnard, Curry, Sears et Harris, le *commissioner* d'Education ; mais il se félicite du succès obtenu par le jeu des forces populaires. Il nous semble pourtant que c'est là que réside en partie la cause de l'insuccès. Napoléon a dit, il est vrai : « Quand vous voulez marcher en avant, c'est au peuple qu'il faut vous adresser. » Mais le peuple auquel s'adressait Napoléon avait subi l'influence de guides célèbres et respectés, il connaissait le chemin, l'idéal à poursuivre, les leviers à mettre en branle. Il ne paraît pas que le peuple west-virginien, tout progressif qu'il soit en majorité, mérite d'être laissé à lui-même. Dans le Sud, cet Etat atteint un niveau supérieur aux autres, et c'est à bon droit qu'il a donné à M. Mayo des causes de profond et heureux étonnement ; mais cette disproportion que nous avons signalée entre l'assiduité et l'inscription, entre la pratique et la théorie, ne laisse pas d'éveiller de vives appréhensions. L'opinion publique, telle que nous l'avons saisie dans les journaux de l'entreprenant petit Etat, est toujours aux aguets pour signaler la marche sûre vers la grande mer. Nous aurions pourtant voulu trouver la trace de quelques inquiétudes pour cette masse de 148.000 enfants qui s'obstinent à ne pas se servir d'un instrument bien agencé et capable aujourd'hui de fournir les meilleurs résultats. Non, « ils ne doivent pas se fatiguer de bien faire », et c'est toujours vers l'Ecole normale qu'il faut tourner les regards. La provision de bons instituteurs est insuffisante. Dans la campagne, où l'on rencontre le plus grand nombre d'indifférents, les maîtres qu'on y exile sont des plus primitifs comme science et entraînement pédagogique. Le fouet règne encore là où la raison et le cœur devraient avoir la souveraineté. L'ouvrage de M. Mayo nous fait savoir qu'en 1892, près de 15.000 enfants ont reçu la férule magistrale[1] : il est probable que si ces victimes d'une discipline antique ont eu bonne mémoire,

1. Il y a même une progression inquiétante dans cette voie, car le nombre des *battus* monte en 1893 à 15.589, pour passer, l'année suivante, à 19.386 ! Les mœurs ne s'adoucissent pas !

elles auront grossi le nombre des déserteurs et causé l'absence de beaucoup.

De plus, les Ecoles normales ne devraient donner leurs soins qu'à la formation du sens pédagogique. Or, en Amérique, on n'a généralement pas compris cette nécessité. A peine si pour 1895 le Massachusetts, dans un essai que l'on qualifie de téméraire, exigera pour l'admission à ce Saint-Cyr de l'armée éducationnelle, un diplôme de *high school*, ce qui est bien peu de chose. On entre à l'Ecole normale comme chez soi, parce que trop souvent les notables du parti vainqueur délivrent un certificat de civisme politique. M. Mayo a observé qu'à Fairmont, où se donne la meilleure instruction, le travail des classes est presque entièrement élémentaire, réduit à inculquer aux futurs instituteurs tout juste les linéaments des choses qu'ils doivent enseigner. Sur les 6.115 maîtres en service pendant 1894, il n'y avait que 227 gradués des Écoles normales [1]; la plupart ne possédaient que le tout petit brevet n° 2 délivré par l'Etat; 342 ont un diplôme provisoire, donné pour les besoins du moment par les *Bureaux* des comtés...

Cette grave question n'est certainement pas négligée par les hommes qui s'intéressent à l'instruction : elle occupe plusieurs pages dans le récent ouvrage de M. Mayo, et nous la voyons, dans les rapports des surintendants, faire l'objet de nombreuses remarques.

Tout d'abord on s'efforce de suppléer à l'insuffisance des maîtres par l'inspection des officiers de district, de comté ou d'Etat. Malheureusement nous trouvons dans l'agencement de ce contrôle une sérieuse lacune ; le surintendant d'Etat n'a pas de pouvoir coercitif; son autorité disciplinaire est presque nulle, et le plus qu'il puisse faire, c'est de consigner ses critiques dans un Rapport, où les étrangers en quête de renseignements les viennent lire.

Un autre moyen c'est le *Teachers Institute*, ou conférences pédagogiques, sous la direction du surintendant général.

Ces « Écoles normales ambulantes » peuvent rendre de grands services, surtout à cause de l'incapacité et du peu de préparation antérieure de ceux qui deviennent instituteurs. L'Etat de West-Virginia soutient financièrement ces *meetings :* ils ont obtenu aussi

1. Depuis 23 ans les diverses Écoles normales ont reçu 13.971 élèves ; mais elles n'ont donné des diplômes qu'à 1.125 (onze cent vingt-cinq ! ! !)

les subsides du fonds Peabody et surtout les encouragements et les félicitations de l'opinion publique.

C'est aussi à ce grand bienfaiteur de l'Amérique, M. Peabody, dont l'œuvre occupera tout un chapitre de cette étude, que la West-Virginia doit ses meilleurs instituteurs. A Nashville a été fondée, avec les sommes léguées par le banquier philanthrope, une Ecole normale à tendances supérieures qui reçoit des boursiers de tous les Etats sudistes. La West-Virginia y occupe douze places : les *gradués* qui en reviennent forment une élite. Chaque année aussi l'Etat reçoit pour ses cours d'instituteurs 3.000 dollars qui s'ajoutent à la *Caisse scolaire*, riche aujourd'hui de 766.676 dollars, et aux impôts assez importants qui ont cette destination spéciale. Les sommes dépensées en 1894 s'élèvent pour l'Etat à 1.592.188 dollars, ou huit millions de francs : si nous tenons compte de la fréquentation journalière, chaque enfant aura coûté près de 60 francs pour ses cent jours de classe !

Les résultats obtenus sont hors de proportion avec ces énormes dépenses. D'où vient la faiblesse du système ?

1. Tout d'abord, des instituteurs eux-mêmes, nous l'avons dit, de leur manque d'entraînement et de préparation. L'Etat ne possède pas l'organisation nécessaire pour produire une véritable compétence professionnelle. Le *Board of Examiners*, qui centralise la collation des brevets à long terme, doit se contenter de programmes élémentaires, à peine au niveau de nos classes de quatrième (grec et latin exclus). On indique de beaux ouvrages pour les *Teachers Institutes*, par exemple, les *Eléments de psychologie* de M. Compayré, les écrits de Comenius, popularisés par Laurie ; mais ce qui manque à ces classes *après la lettre*, c'est la sanction. Pour le moment, l'aveu de tous les surintendants, de M. Mayo et de tous les observateurs américains, sans parler de ceux qui ont l'idéal français, c'est que le système est surtout rendu stérile par l'insuffisance de la majorité des instituteurs.

2. L'année scolaire est déplorablement courte. « Dans beaucoup de comtés les écoles sont ouvertes pendant seize semaines. Le reste de l'année, c'est-à-dire trente-six semaines, les élèves sont laissés à eux-mêmes, sans bibliothèques, au sein de familles ignorantes. Que deviendra le bon grain ? Notre peuple doit comprendre son devoir et augmenter la période d'enseignement. Des sacrifices nouveaux seront nécessaires, mais n'est-ce pas une sage économie que de

dépenser pour avoir une réserve de citoyens honnêtes et capables [1] ? »

3. Le contrôle de l'État n'est pas assez étendu. C'est sur ce point que nous devrions nous attarder ; mais nous réservons nos remarques pour le moment où notre étude portera sur le Massachusetts, l'Etat dans lequel s'est spécialement développé — en dehors du contrôle de l'Etat — le plus grand nombre d'écoles. Pour ce qui concerne la West-Virginia, quelques observations rapides suffiront. L'Etat fournit le nerf des écoles, l'argent ; il reconnaît le devoir de veiller sur l'usage qui s'en fait. Malheureusement les moyens d'empêcher les abus et les négligences sont mal définis par la loi. « Aujourd'hui, dit M. Lewis, notre système d'écoles gratuites ne peut plus être considéré comme une œuvre de charité, mais bien comme la plus grande affaire, le vrai *business* de l'Etat, l'affaire qui absorbe à elle seule plus de dollars que toutes les autres ensemble... Aussi est-il nécessaire de coordonner toutes ces dépenses et d'obtenir le plus grand revenu possible pour le capital employé : c'est la maxime commerciale qui doit ici diriger notre conduite [2]. »

En pratique, le surintendant général trouve dans chaque comté un surintendant spécial, qui reçoit de 200 à 300 dollars comme salaire ; des *Boards of Education*, nommés par le peuple pour la surveillance des intérêts scolaires du district ; il trouve dans chaque commune des *trustees*, qui ont la haute direction pour le choix de l'instituteur et l'organisation de détail. Il y a aussi, dans les villes importantes, les centres populeux et les comtés progressifs, les districts indépendants qui ont une vie propre, et qui, d'ailleurs, ont les premiers donné signe d'action.

En face de ces divers gouvernements, l'autorité de l'officier d'Etat est nulle ou à peu près. Dès lors, M. Lewis a raison de dire (p. 76) : « Quel homme d'affaires mettrait dans une entreprise « 1.600.000 dollars et se désintéresserait de l'emploi de son argent ? « C'est précisément ce que fait notre Etat. Il est impossible de « continuer ainsi. Un contrôle plus *sérieux* est le besoin pressant « et même *criant*. »

Si l'on veut que le surintendant général trouve dans les fonctionnaires du comté des délégués capables de faire en chaque école

1. Rapport de 1894. V. LEWIS, p. 65.

2. M. LEWIS, *op. cit.*, p. 14.

l'inspection minutieuse dont nous sentons la nécessité, il faut donner à ces officiers un salaire qui leur permette de s'occuper de leur travail.

Mais ce qui paraît incurable dans la situation actuelle, telle que nous l'avons examinée dans l'Amérique entière et même en New-England, c'est l'absorption par les autorités locales du pouvoir qui doit résider plus haut. C'est contre ces comités communaux, ces *trustees*, dont l'horizon ne dépasse pas toujours les murs du club ou du parti, que l'Etat est impuissant ; presque partout ces sortes de corporations sont des obstacles qu'on ne peut briser. N'est-ce pas à propos de *boards* ou de *trustees* anti-scolaires que M. Lewis se laisse aller à écrire : « En maintes circonstances, ceux qui acceptent pareille mission, au lieu de considérer l'argent de l'Etat comme une donation pour les citoyens, pour le plus grand bien de tous, semblent regarder ces libéralités comme un cadeau pour le district. Les parents, amis et connaissances, les favoris ont bien plus de droits à se partager ces profits, pensent-ils, que les enfants à qui l'on voudrait remettre la clef du temple de la sagesse... N'est-il pas vrai qu'ils perdent de vue la nature du dépôt qui leur est confié ? Alors que l'Etat tend une main bienfaisante au fils du pauvre qui peine dans les champs, dans les mines et les manufactures, afin que, comme l'heureux habitant des villes et ceux qui sont par leur naissance au-dessus du besoin, le plus humble des citoyens puisse s'arracher aux réalités douloureuses, ceux-là en qui l'on a eu confiance méprisent ces beaux sentiments[1] ! »

Cet Américain qui a connu par expérience le mécanisme producteur de ces étrangetés, ce haut fonctionnaire qui n'hésite pas à flétrir de pareilles prévarications, nous dispense de citer les faits nombreux recueillis par nous dans diverses provinces, en New-England, tout près de l'Athènes du Nouveau Monde, et même à Boston. Nous aurions cru téméraire de généraliser la conclusion à tirer des faits, qui tout d'abord nous avaient paru des vices locaux, mais M. Virgil Lewis nous semble avoir mis le doigt sur la plaie du système scolaire américain ; il l'a fait discrètement, mais d'une façon telle que tous comprendront. Si les « districts indépendants » entraînent de semblables conséquences, les *townships* qui fonctionnent en New-England ne nous inspirent pas moins de craintes,

1. V. Lewis, *op. cit.*, p. 39.

lorsqu'ils sont livrés à la puissance des grands hommes de la place publique, des coqs de clocher, ou, comme on dit ici, du *ténor local*, ou, ce qui est plus grave encore, du *chef de clan*, qui jette en dépouilles opimes à ses fidèles les places et les fonctions scolaires.

Lorsqu'il n'y a pas pour prévenir cette dilapidation des autorités morales et intellectuelles, une surveillance comme celle de l'*Université de New-York*[1], par exemple, ou de ces Conseils supérieurs que Jefferson voulait mettre à la tête de l'administration publique, tous ces personnages politiques sont les maîtres ; « la loi est violée impunément dans sa lettre et dans son esprit, dit M. Lewis, ses exigences irrémédiablement méprisées ; car si l'on peut renvoyer un maître incapable, il n'y a aucune puissance sur terre qui puisse empêcher un président de comité d'éducation, un *commissioner*, un surintendant de comité, ou un membre du bureau d'examen, » d'accomplir une œuvre malfaisante (p. 40). Dans son Rapport de 1894, M. Lewis en est réduit à demander que « l'intempérance habituelle, l'immoralité trop grave, l'abus du pouvoir officiel, des négligences coupables et dangereuses, ou la violation des devoirs prescrits, deviennent des causes suffisantes pour une révocation[2]. »

II. — Instruction Secondaire.

Lorsque Jefferson proposa, en 1799, à la Législature de Virginie le projet sur lequel depuis ont été calqués tous les plans d'instruction nationale, il avait eu bien soin d'écarter ces dangers que nous venons de signaler. Mais en outre, Jefferson insistait sur un point spécial que la West-Virginia a presque complètement négligé, l'Ecole primaire supérieure, ou *High school*, cette *Academy* de district dans laquelle viendraient les meilleurs parmi les enfants, pour y être soumis à une sélection annuelle et fournir les matériaux les plus

1. Malheureusement l'*Université de l'Etat de New-York* n'a été réorganisée que depuis trente ans, et son action est sans effet dans l'ordre primaire et supérieur ; seul, l'enseignement secondaire constitue son domaine proprement dit.

2. Nous donnons le texte de ces passages pleins d'intérêt : « No matter how flagrant the neglect of duty may be or what violation of law, there is no penalty and no process of removal provided. Habitual intemperance, gross immorality, abuse of official power, or damaging neglect, or violation of prescribed duties ought to be sufficient cause « for removal of any of the officers. » P. 40.

propres à l'éducation universitaire... Les législateurs ont mutilé à plaisir, selon les caprices de la politique, la pensée du maître, sans comprendre que de semblables conceptions ne sauraient vivre que dans leur complète intégrité.

Les dispositions de la loi au sujet de la *high school* ressemblent à celles que nous avons signalées déjà pour l'école primaire. Il fallait, pour que son établissement fût autorisé, réunir les trois cinquièmes des votants. L'espoir des auteurs de cette loi n'a pas été réalisé ; « l'instruction secondaire, l'œuvre particulière de la *high school*, a été négligée », dit M. Lewis, à qui je continue à emprunter des renseignements et surtout des jugements autorisés (p. 17). En 1894, 30 comtés sur 544 n'avaient que de simples écoles, pas même les cours *gradés*, ou *gradués* donnant l'illusion de classes distinctes. La loi a fait une banqueroute si complète *(Under this law the failing has been so complete)* qu'à peine 19 écoles de ce genre ont été bâties ; sept d'entre elles ressortissent même à des « districts indépendants », c'est-à-dire échappent à toute action de l'Etat. Par suite, il n'y a d'instruction secondaire possible que pour la onzième partie de la population des écoles. Nous trouvons un encouragement dans la progression considérable des *high schools* en ces dernières années. Ainsi, dans le Rapport du « Commissioner of education » pour 1890, 4 *high schools* étaient mentionnées, ainsi que 3 groupes municipaux ; or, il y en avait 17 en 1892 et nous en trouvons 20 l'année dernière. Quant aux cours gradués, la statistique n'est pas encourageante. C'est cependant en *West-Virginia* que cette idée a eu sa première manifestation, sur l'initiative de M. Wade, surintendant du « Monogalia County [1] ». L'accueil fait à cette innovation a été chaleureux. Le *Commissioner* de l'éducation lui donna l'hospitalité de son Rapport ; la *National Educational Association* se chargea de la propager. Pourtant, dans la terre natale, le chiffre de ces *graded schools* est sans importance. A peine si 120 ont deux maîtres, si 26 ont plus de 5 professeurs ; 55 se contentent du contingent de trois ou quatre chaires. Ce ne sont point les pieds qui agitent la tête, mais le mouvement vient d'en haut, dit un proverbe américain : c'est dire que sans l'organisation complète des *high schools*, l'enseignement primaire demeure une illusion pour le peuple, et une cause de grave danger pour

1. Le système est expliqué par M. Wade lui-même dans une brochure de grand intérêt : « *A graduating system for county schools.* »

l'instruction supérieure. — Les Etats du Sud n'ont jamais embrassé un système complet d'éducation. D'aucuns, comme l'Alabama et la Géorgie, ont assez bien organisé l'éducation du second degré, mais en dédaignant l'école du peuple. La West-Virginia, ainsi que la Floride, a concentré ses efforts sur l'enseignement élémentaire, sans se rendre compte qu'en pédagogie, l'extension est une part essentielle de la vitalité. Une disposition législative qui obligerait chacun des comtés à l'entretien d'une *high school* serait la solution du problème. M. Lewis insiste avec beaucoup de sagacité sur ce point. Il demande un programme uniforme pour les quatre années du cours supérieur, un programme fondé sur les exigences de l'Université d'Etat, poursuivi sous la direction de maîtres choisis pour leurs qualités professionnelles et placés sous le contrôle direct, soit des professeurs universitaires, soit du surintendant. C'est ainsi que l'on pourrait obtenir des élèves pour les Ecoles normales, aujourd'hui remplies de paysans à peine dégrossis, pour lesquels la pédagogie est une carrière d'accès facile. D'après les chiffres du Rapport officiel, sur les 200.000 élèves inscrits dans les écoles primaires, 20 p. 100 achèvent le cours complet : ce serait une moyenne de 740 élèves par comté, dont le quart fréquenterait ainsi les classes de la *high school*. Si, d'après un calcul pessimiste, on suppose que 25 p. 100 de ces 186 jeunes gens poussent leur ambition jusqu'à l'Université, on obtient, avec une dépense qui ne dépasserait pas 3.500 dollars par comté, un recrutement assuré et convenable pour l'instruction supérieure, dont le marasme actuel frappe le plus superficiel observateur. Mais tout cela n'est encore qu'un rêve. Il faut compter avec la gloriole des *trustees* citadins et ruraux, qui sacrifient des centaines de mille francs au luxe des bâtiments scolaires, à la manie d'établir des chaires de toutes sciences alors qu'une seule bien remplie serait nécessaire. Il faut compter avec l'obstination des bourgeois, qui redoutent toujours l'avènement des nouvelles couches. Il y a tout un état social qui a ses racines dans un siècle d'aristocratiques usages et que le temps n'a pas encore suffisamment troublé dans sa possession.

Ces réformes seront hâtées en West-Virginia par les circonstances. Dans les entrailles de ces montagnes, l'industrie humaine découvrit des trésors, une couche de charbon couvrant 10 millions d'acres sur une profondeur de deux mètres. Plus de 6.000 mineurs exploitent aujourd'hui ces « Indes noires » ; 10.000 travailleurs y trouvent une

occupation. En 1892, plus de 9 millions de tonnes ont enrichi la jeune contrée. Les forêts s'élèvent encore en masses vierges et compactes, formant une réserve qui se chiffre par 200 millions de francs ; le fer a payé son tribut de 10 millions de tonnes en 1892 ; le pétrole répond à l'appel des chercheurs, et le gaz naturel fournit en beaucoup d'endroits la lumière et le calorique. Tout cela ne peut être mis en œuvre que par l'intelligence. Si la West-Virginia néglige ces richesses, le Nord viendra de nouveau faire la conquête. Les armes du combat ne seront fournies que par l'école améliorée. Placée sur ce terrain utilitaire, la question d'aujourd'hui ne souffrira plus des dédains passés. Ils sont réellement bénis de Dieu les peuples qui trouvent en ce bas monde la récompense matérielle pour l'accomplissement du devoir.

Jusqu'à cette heure, c'est surtout le caractère *industriel* de l'instruction qui a été négligé. M. Mayo, qui a visité tout le Sud, a dû pourtant écrire que la West-Virginia était bien inférieure à cet égard à tout ce qu'il avait vu[1]. « Il n'y a qu'un seul cours de *Sciences mécaniques et agricoles* à Morgantown : c'est une branche, ou mieux un département de l'Université d'Etat. Or, en 1890, il n'y avait que 210 élèves dans les classes *académiques*, et le Rapport du *Commissioner of Education* constate que les *Cours d'agriculture et de mécanique ne sont pas encore organisés.* » — Pourtant les prescriptions du *Morrill Act*, qui accordait à chaque Etat 30.000 acres pour chacun de ses représentants au Congrès fédéral, étaient formelles et leur destination bien spécialisée. La West-Virginia a reçu de ce chef 150.000 acres, c'est-à-dire 60.000 hectares, dont la vente a produit un demi-million de francs, et, vingt-cinq ans après, l'Etat en est encore à mériter les sévères reproches que lui adresse M. Mayo !

III. — Université de West-Virginia.

Le texte du *Morrill Act* était ainsi conçu : « Cette donation est faite dans le but de constituer un fonds permanent, dont le capital demeurera inviolable et dont les intérêts serviront à maintenir un collège où l'objet principal en vue sera, *sans exclure les autres*

1. *Education in West-Virginia*, p. 33.

études classiques ou scientifiques, l'enseignement des connaissances relatives à l'agriculture et aux arts mécaniques, de sorte que l'éducation pratique et libérale des classes industrielles leur facilite toutes les luttes pour la vie et leur donne accès à toutes les professions. »

En interprétant d'une façon très large les termes de la loi, l'Université se fonda par suite de cette munificence fédérale pour la culture de toutes les sciences, *sans exclure l'agriculture et les arts mécaniques.* En 1867, sur un terrain offert par la ville de Morgantown, on commença la construction des bâtiments, parmi lesquels une caserne pour les *cadets.* Le président Martin n'avait rien de l'agriculteur : c'était un maître en philosophie et en morale, un helléniste qui visa tout d'abord à former des disciples et des savants. Son rôle fut utile pour stimuler le zèle des instituteurs et poser le germe des développements futurs ; mais à la tête d'une école pratique dans ce pays inexpérimenté et tout neuf, le Dr Martin n'était pas à sa place.

Bien moins encore paraît avoir rempli cette mission le très distingué représentant de la West-Virginia au dernier Congrès, le *chairman* du comité qui a préparé le récent *tariff bill*, M. William Wilson. Avocat subtil, orateur éloquent, peut-être n'était-il pas l'homme qu'il fallait pour apprécier sainement la vraie fonction de l'Université au milieu d'un peuple sans enseignement secondaire. Sur ses instances, le *Board* des Régents vota l'introduction du système jeffersonien pour les études électives et les cours indépendants. On dit adieu à l'antique *curriculum*, sans retenir même les groupements auxquels se sont arrêtées d'autres Universités. Il y eut des départements distincts pour la métaphysique, les mathématiques, les langues anciennes, les langues modernes, l'anglais, l'histoire, l'agriculture, physique et chimie, la géologie et l'histoire naturelle.

Nous ne pouvons comprendre comment de pareils organismes ont la faculté de vivre et de se mouvoir dans des conditions si précaires. Il n'y a que 86 élèves au cours du collège, une moyenne de 10 en chaque *département :* des *high schools* n'arrive *aucun élève* pourvu de notions de grec et de français ; 79 jeunes gens fréquentent les cours secondaires de latin. Il a fallu, dans cette Université bâtie sur le modèle du Collège de France, établir des classes de grammaire ! Pour pouvoir juger pleinement cette école en connaissance

de cause, il faut nous représenter nos élèves de *quatrième* appelés à choisir eux-mêmes leurs études, à en écarter les matières peu attrayantes. Que si les jeunes west-virginiens ont en général seize ans alors qu'ils font ce choix, ils sont bien loin de posséder l'instruction que donnent nos collèges dans les programmes de la classe indiquée. L'âge ne fait que confirmer l'infériorité éducationnelle.

Le président actuel, M. Turner, a organisé des cours pour les ingénieurs civils : c'est à lui que l'on doit enfin la création d'une école de mécaniciens qui fonctionnera bientôt, et la chaire de sciences politiques, qui porte à 14 le nombre des *départements* en activité.

La Faculté de Droit se contente d'une année de leçons, bien que le programme porte sur les *common and statute law, constitutional and international law, commercial and criminal law, maritime law, equity jurisprudence, evidence pleading and practice.* Celui qui a pu doubler ce cap de surmenage ne paraît avoir rien à redouter des difficultés de la vie !

La Faculté de Médecine n'a eu qu'une existence éphémère. Il n'y en a point en ce moment dans le *Mountain State*, et le champ demeure libre pour tous les fabricants de remèdes.

On s'étonnera de trouver dans la loi de ce pays pacifique une si grande place pour l'instruction militaire. En Amérique le service de la patrie est une carrière très lucrative, ouverte à tous et assurant pour l'avenir des ressources considérables. Le budget de la guerre prévoit 174 millions de dollars, près de 900 millions de francs, pour le service des pensions aux anciens soldats ; de magnifiques *soldiers homes*, maisons de retraite pour de jeunes invalides, montrent partout combien l'Etat récompense ceux qui vivent pour lui et de lui. Dès lors pourquoi ne pas se préparer à ce *business* que nous ne comprenons pas en notre France ? Ces *départements* militaires absorbent de grandes sommes, prises sur le budget de l'instruction publique ; les *cadets*, qui sont élevés gratuitement et payés même parfois pour venir s'instruire, apportent un faible prestige à l'Université et ils en absorbent les meilleures ressources.

A Morgantown, chaque district sénatorial fournit huit cadets choisis par les députés eux-mêmes. La sélection est-elle toujours conforme aux désirs de Jefferson ? porte-t-elle sur le *best genius* ou en pleine clientèle politique ? Hélas ! l'humanité est partout la même, plus facilement accessible aux intérêts du moment, aux

préoccupations personnelles qu'aux hautes conceptions de l'idéal et de la conscience !

De ces *écoles d'enfants de troupe* qu'on a rattachées aux Universités provinciales, — elles en sont d'ordinaire la plus importante partie, — M. Mayo écrit : « La transformation militaire paraît avoir souvent fait du collège le refuge des chenapans, et la famille est heureuse de rejeter sur l'Etat une responsabilité devenue un fardeau pour elle [1]. »

La direction matérielle de l'Université est entre les mains de treize régents nommés par le gouvernement et choisis dans chacun des treize districts sénatoriaux.

Tout le travail *agricultural* se réduit à une ferme d'expériences pour laquelle le Congrès a donné, en mars 1887, 18.000 dollars. La moyenne des *gradués* est très faible, à peine douze par an. La Faculté de Droit, qui ne compte que 40 étudiants, est beaucoup plus féconde. En effet, si, sur les 3.776 élèves de l'Université, des diplômes de bacheliers n'ont été obtenus que par 163 gradués depuis 1868, le Droit, qui n'a que vingt ans d'existence, a gradué 97 avocats ou bacheliers, car c'est le seul titre qu'on y confère.

En 1888, on s'est occupé de donner aux gens de couleur un Institut spécial, enrichi par de nouvelles libéralités fédérales. Cette école est encore en voie de formation ; il nous faut respecter sa jeunesse : *maxima debetur puero reverentia.*

Comme il fallait s'y attendre, dans cette terre inculte des végétations folles se sont multipliées, produits des sectes les plus étranges, créations à l'usage des méthodes les plus originales. De nombreux collèges ou *académies* qui pullulent sans résultats appréciables, il ne faut retenir que le *Barbousville College*, le couvent de *Mount de Chantal* et le *Collège de Béthany*. Ce dernier fut fondé, en 1848, par un mystique de grand caractère, qui faisait de la Bible l'unique texte d'étude. L'instruction y fut toujours suffisante pour des catéchistes, mais ni la littérature ni la science ne reçurent un grand avancement. Vers 1855, un jeune fils de français, né en deçà du Rhin allemand, vint apporter ses chaudes convictions libérales, son enthousiasme pour la patrie lointaine ; son nom était Charles-Louis Loos. Sa présence ouvrit l'école biblique et monacale à un souffle vivifiant ; mais son entourage l'admira sans l'imiter. M. Loos est aujourd'hui

1. *Op. cit.*, p. 31.

dans le Kentucky : puisse-t-il donner à cette contrée, encore en friche, quelques idées de perfection !

Les Sœurs de la Visitation, fondées par le grand François de Sales, dirigent *Mount de Chantal.* C'est la seule école pour les jeunes filles qui mérite l'attention. L'évêque de Wheeling, Mgr Whelan, a dignement compris sa mission civilisatrice en offrant une semblable instruction aux filles de ses fidèles. — Les protestants confient avec plaisir à ces maîtresses modèles l'éducation de leurs enfants.

Là aussi, à *Mount de Chantal,* nous trouvons comme un coin de la France, et tout visiteur venu du « vieux pays » s'y sent *at home.* Les classes y sont ce que nous connaissons chez nous; on y suit nos méthodes, presque nos livres.

Les *méthodistes épiscopaux* paraissent vouloir réparer tout d'un coup à *Barbousville* le temps perdu. L'édifice, construit depuis quelques années, est très beau. Les cours y sont en nombre considérable, un peu trop peut-être, car il n'y a guère que six professeurs, et on se demande comment ils peuvent faire face aux exigences d'un programme qui en réclamerait quinze au moins. — Comme lacune spéciale à noter, signalons que l'histoire moderne et contemporaine, la géographie, les diverses littératures, ne sont point enseignées du tout, alors que beaucoup de matières inutiles en prennent la place.

Depuis ces dernières années, le pullulememt éducationnel s'est accentué plus vivement encore. Il serait temps que les pouvoirs publics ne laissassent pas davantage le champ libre à tous les inventeurs d'orviétan pédagogique, qui se sont jetés sur l'Etat. La Législature n'a pas donné d'armes suffisantes aux surintendants pour empêcher cette invasion et, d'autre part, le bon sens public n'est pas assez formé pour faire lui-même justice. L'Etat doit prendre en main la cause de l'instruction secondaire. Des années et des millions ont été perdus : il ne faut pas que ce gaspillage se poursuive.

Lorsque en 1793 la France se trouva séparée de son passé, au milieu d'un cataclysme épouvantable qui emportait couronnes, religions et sociétés, ceux qui voulaient préparer l'avenir établirent un système d'écoles. Lakanal, un des ouvriers de ce grand œuvre, vint échouer plus tard dans un coin barbare de l'Amérique, en Louisiane, vers 1823 ; il voulut se dévouer là aussi à la formation des citoyens de demain, mais on ne le comprit pas. — Si la France n'avait pas suivi Lakanal, si, en 1804, la France n'avait pas accepté

des mains du Conquérant l'Université nationale, l'esprit public, éparpillé en inutiles frondaisons, fatigué d'expériences stériles, aurait langui plus d'un siècle ; de même, par une action vigoureuse dans l'école à tous ses degrés, la Prusse se releva après les désastres des guerres napoléoniennes.

Depuis trente ans ces provinces sont livrées à des aventuriers de l'esprit ou à l'ignorance, et l'État ne s'émeut point ! On a fondé des banques nationales, enrichi des politiciens, fait vivre des parasites, fomenté la corruption électorale, mais depuis trente ans on n'a pas établi dans tout le Sud un système d'écoles qui permette l'instruction du peuple !

D'aucuns argueront de la pauvreté du Sud, de son indifférence pour la culture littéraire. Mais nous avons compté dans la seule West-Virginia 35 collèges ou académies fondés par des sociétés industrielles et religieuses, sans parler d'une vingtaine aujourd'hui disparus[1]. Pourquoi avoir ainsi laissé drainer force capitaux, pourquoi avoir disséminé le zèle, pourquoi enfin n'avoir pas par attraction, ou par la puissance de la loi, centralisé les énergies, et excité les aspirations de tous vers un résultat meilleur[2] ?

Quelles ont été les conséquences d'un pareil mépris pour la cause sainte de l'instruction, source de toute grandeur morale et intellectuelle ? Elles nous apparaissent effrayantes, et nous n'aurions pas osé les formuler si nous ne les avions trouvées décrites de main de maître par un homme qui a su, dans son amour pour son pays, trouver les mots de vérité.

Je ne veux pas me lasser d'emprunter à cet écrivain des réflexions qui, tout en s'appliquant à la West-Virginia, portent sur la situation générale de l'enseignement et même de l'intelligence en Amérique.

En son discours sur l'*Overlook and outlook in Southern Education*, M. Mayo étudiait les calamités de l'*illiteracy*, c'est-à-dire de l'igno-

1. *This a simple waste to keep alive inefficient agencies while a meager public fund is almost thrown away upon a three or four months' common school, badly taught and altogether of every doubtful use.* — C'est un gaspillage de soutenir la vie d'institutions stériles, alors que l'on ne consacre qu'une somme dérisoire pour organiser l'école pendant une période de quelques mois, que sa brièveté rend inutile ; tout ce système, d'ailleurs, est mal agencé et de résultats douteux (M. Mayo, *op. cit.*, p. 294).

2. N'oublions pas de mentionner aussi que le budget scolaire ne vient pas le premier dans les préoccupations du peuple. On a remarqué que Boston dépense trois fois plus en wisky *qu'en frais d'écoles.*

rance totale, telle qu'on la peut voir dans une bonne partie des provinces.

« L'ignorance américaine, dit-il, signifie bien autre chose que le manque de livres ou de lecture dont souffraient le paysan européen il y a un siècle, et les sept millions de gens devenus citoyens de notre République ces dernières années... En Amérique, l'*illiteracy* est un fait complexe qui renferme en lui tous les maux d'un État. Tout d'abord, l'*illiteracy* comporte l'étroitesse, la pesanteur ou la grossièreté d'esprit qui écarte de la grande source moderne de la science, la page imprimée. Celui qui en est victime demeure seul dans le cercle mesquin de ses propres expériences et de ses sensations : il attend *celui qui viendra* pour lui dire ce qui est vérité et devoir dans la vie. L'*illiteracy* dans le travail signifie que, dans un pays doté plus qu'aucun autre des richesses de la nature et déjà le plus opulent de tous, au moins le tiers de la population est encore opprimé par les premières nécessités de la vie, obligé de travailler péniblement durant son existence entière pour chasser le loup de la porte de la maison, ou de vivre maigrement tandis que d'autres profitent largement de la surabondance de la nature *(feast on the fat of the land)*. Et cela parce qu'ils ne savent point assez travailler, selon le mot de l'Écriture, « avec leur pouvoir », mais seulement avec leurs muscles. A cause de cela des États entiers sont à peine « en dehors des bois » ; les forêts, les mines, l'industrie, le côté supérieur de la vie moderne, languissent comme des trésors inutiles. Ils ont au Congrès des orateurs éloquents, des professeurs d'économie politique dont le cerveau se fatigue à chercher les moyens de faire passer l'argent des mains habiles entre les mains d'ouvriers ignorants ; mais lorsque ces malheureux dépourvus de toute connaissance s'éveillent à la réalité, trop souvent ils sont la proie d'une organisation de capitalistes sans scrupules, *trusts* infâmes dont les chefs — à l'instar des premiers généraux volontaires dans la récente guerre civile — exploitent ceux qui les suivent et sont un désastre pour la cause qu'ils veulent faire triompher.

« L'*illiteracy* dans la maison signifie que ces mêmes classes populaires, vivant dans l'*Eden* du monde, croupissent dans un état barbare, n'ont aucun sens de la vie domestique. Elles causent la perdition de millions d'enfants, lancés sans instruction, sans principes dans la vie, avec les germes de tous les vices, pâture toute prête pour l'intempérance, l'immoralité, le mensonge et l'existence stérile.

« L'*illiteracy* en religion signifie que, ici en Amérique comme partout, une classe ignorante sera toujours l'esclave du fanatisme et des sectes religieuses. Les faits d'intolérance, de mysticisme ont eu cette même cause : l'ignorance les ramènera en notre pays. Des multitudes s'enthousiasment pour des croyances qui n'ont pas le pouvoir de les attacher à une existence simplement morale ; de grandes corporations ecclésiastiques dépensent en conflits de sectes les énergies qui devraient se consumer dans la destruction des enfers américains ; les chefs suprêmes de ces églises sont encore dominés par cette idée que toute éducation, en dehors de celle qu'ils donnent, est contraire au règne de la vérité, de la charité, ce royaume de DIEU sur la terre, ce salut de l'homme dans le Ciel. On parle de l'éducation sans DIEU ! mais l'*illiteracy* est le champion du mal contre la religion, qui est la lumière du monde. Une population américaine maintenue ainsi dans l'ignorance est toujours livrée au crime, à l'immoralité, aux colères de la pauvreté mécontente, colères d'où proviennent les plus terribles tentations pour l'humanité [1]. »

« L'*illiteracy* dans la vie civile signifie que tout citoyen mâle, lorsqu'il vote pour ou contre un projet, agit sans comprendre son acte. *Cela signifie que les deux tiers de nos villes américaines et les trois quarts de nos Etats sont aujourd'hui au pouvoir d'électeurs ignorants, tantôt sous le charme d'un parti, tantôt sous la domination de l'autre, instruments inconscients pour tout, excepté pour ce qui serait le bien de la patrie.* Une quantité de questions vitales ont été posées, qui seront dans ces vingt prochaines années résolues de manière à appauvrir le peuple, à exaspérer, à armer les unes contre les autres

1. L'aspect religieux de l'Amérique est certainement très caractéristique. Sur la terre primitive de l'intolérance la plus stricte, est venue la liberté officielle, quoiqu'elle n'ait point encore pénétré dans les mœurs. — Comme reste du vieux fond mystique se rencontrent à travers le territoire les sabbatistes rivés aux *lois bleues* du puritanisme austère, les salutistes et leurs orchestres, une série de derviches chanteurs qui proclament la nécessité de la conversion, les sectes d'advantistes, de prophètes, inoffensives germinations dans la flore du surnaturel, la croisade féminine pour la tempérance et, ce qui est plus grave, l'*Association de Protection américaine* (A. P. A.), qui n'a d'autre but que de relever l'étendard des guerres religieuses.

Au sujet de l'Armée du salut, notons un fait qui apportera un grand argument à la thèse de M. Mayo. Le 17 février 1895, le maréchal Booth venait inspecter ses troupes à Boston en un *meeting* que de tapageuses réclames avaient annoncé. Les curieux ont été bien étonnés de voir le maréchal *introduced*, présenté à la foule par le grave gouverneur du Massachusetts, M. Greenhalge. Peut-être est-ce un peu drôle !

les diverses classes de la nation, parce que des politiciens connaissent l'art de jeter le trouble dans l'Etat et de faire manœuvrer ces bandes illettrées. *C'est ainsi que, directement ou indirectement, cette République est aujourd'hui presque entièrement gouvernée par des députés élus par les votes de citoyens que tout homme de sens déclare être indignes de voter* [1]. »

Dans son appel au peuple de l'Union tout entière, M. Mayo ajoute : « Le Nord et la nation peuvent-ils en toute sincérité supporter la permanence de cette situation qui se cache sous cet euphémisme poli : *Southern illiteracy ?* En laissant de côté l'influence de ce mal sur le Sud lui-même, le Nord et la nation peuvent-ils s'exposer à l'avenir qui menace ces seize Etats du Sud et voir se dresser ainsi le danger suprême pour la civilisation américaine tout entière [2] ? L'*illiteracy* américaine, c'est sous un autre nom la barbarie, qui est entrée en lutte avec notre société républicaine et qui s'affirme à New-York comme à New-Orléans, à Chicago comme à Charleston. Dans cette *illiteracy*, l'ignorance des lettres est le moindre inconvénient. L'*illiteracy* américaine est une condition sociale dans laquelle la superstition, la déloyauté, la grossièreté et le vice sont englobés tous ensemble, formant le plus effroyable fléau qui puisse affliger une nation ; un fléau qui n'est pas seulement un obstacle au perfectionnement de la communauté, mais l'adversaire le plus persistant, le plus intolérant, le plus perfide de tout ce que les bons et les sages considèrent comme essentiel à la vie supérieure d'un pays. Non ! il y a là un danger pour la République !

« La première chose à faire pour apporter une aide efficace à l'œuvre d'éducation, c'est que l'ensemble du peuple américain comprenne le péril de cette *illiteracy* sudiste, telle qu'elle apparaît dans ses sombres perspectives à ceux qui l'ont vue de près ; par exemple, un État comme la Louisiane avec la majorité des électeurs dans l'*illiteracy*, et, à côté, au moins dix États dans lesquels cette classe d'inconscients varie d'un tiers à la moitié de la population. Comme

1. *Overlook and outlook in Southern Education*, pp. 293, 4, publié par le *Bureau d'Éducation*, appendice à l'ouvrage intitulé : *Southern Women in the recent Educational movement in the South*. — Washington. Government Printing office, 1892.

2. Les 16 Etats du Sud envoient au Congrès 150 députés et 32 sénateurs. M. Mayo nous fait entrevoir quelque chose de leur valeur électorale et politique !

nous l'avons déjà dit dans notre Introduction (p. 18), cette *ignorance crasse* est un bourbier pestilentiel *(pestilent slough)* sur lequel repose le fondement de l'édifice social en seize États... ; le souffle souffle empoisonné monte à chacun des étages, pénètre dans chacune des chambres, de quelques ornements que l'on en décore les murailles. Ce bourbier lui-même n'est d'ailleurs qu'une dépression du marais qui gît à la base de toute ville, de tout État du Nord, enveloppant les puissantes républiques de dangers que nous commençons à peine à comprendre. »

Beaucoup verront dans ces paroles l'explication de phénomènes qui constituent une des originalités des États-Unis. Si, en ce pays, toutes les folies mystiques et religieuses se donnent libre carrière et obtiennent toujours quelque succès, si, d'autre part, tous les inventeurs de méthodes d'éducation, de systèmes étranges font fortune et pénètrent même dans les *sénats académiques*, c'est qu'à la base de ces engouements se trouve cette *illiteracy* que décrit Mr Mayo. — Sir James Bryce a signalé dans les pages éloquentes de *American Commonwealth* ce qui a longtemps caractérisé, ce qui caractérise encore en trop de circonstances la vie publique américaine, c'est-à-dire la corruption administrative, l'organisation des partis, la toute-puissance des *trusts* et des *ploutocrates*, l'oppression du faible et du pauvre, les scandaleuses audaces des financiers de *Wall street* et des *rings*, qui ont tenu esclaves, presque à la même époque, New-York, Philadelphie et San-Francisco. Cette souveraineté a duré de longues années et personne ne la trouvait trop pesante, personne dans la presse, dans les églises asservies ne protestait. Tous les pays, certes, ont eu leurs *charlatans*, leurs malfaiteurs, leurs maîtres indignes ; mais il leur fallait, à ces despotes, comprimer la conscience nationale en révolte et, tôt ou tard, ils succombaient, lorsque celle-ci reprenait possession d'elle-même. De ces luttes consolantes, nous ne voyons pas le spectacle en ce pays ; il semble qu'il n'y ait pas de conscience nationale, de bon sens public. C'est qu'il manque à la nation un point d'appui, celui que donne l'école par un enseignement bien compris.

On est d'abord saisi d'admiration en parcourant ce pays superbe, centre de tant d'activité ; mais après un séjour, un contact de quelques mois, on se dit qu'il y a quelque chose d'inachevé, de mal conçu, de mal exécuté. En nous maintenant dans la sphère de nos recherches, nous avions remarqué bien des anomalies inconnues

dans notre France. Mais nous croyons que la cause de toutes les aberrations religieuses, sociales, économiques, intellectuelles et morales, M. Mayo l'a signalée en homme compétent, et nous ne pouvons qu'abriter notre conviction sous ces paroles énergiques déjà citées par nous et qu'il faudra ne point oublier dans l'histoire de l'éducation à travers les provinces sudistes : « La cause du mal, c'est l'*illiteracy*, la méconnaissance absolue de toutes choses, qui domine dans les deux tiers des villes de l'Amérique et dans les trois quarts des États de l'Union. »

CHAPITRE TROISIÈME

L'ÉDUCATION DANS LES CAROLINES.

L'Éducation dans les Carolines.

En 1663, le roi d'Angleterre concéda à huit lords, parmi lesquels se trouvaient Monk, duc d'Albemarle, Berkeley, gouverneur de la Virginie, et Ashley, plus tard comte de Shaftesbury, le territoire qui s'étendait du 29e au 33e 1/2 parallèle, devenu aujourd'hui les États de *North* et *South Carolina*, de la Georgie et du Tennesee. Auparavant, des aventuriers comme Robert Heath, en 1630, Roger Green et le quaker Durand, en 1653, ainsi que les puritains venus de New-England au cap Fear, en 1660, avaient essayé une colonisation ; mais tous durent se retirer devant l'attitude hostile des Indiens.

Avec lord Shaftesbury commença, en 1665, le gouvernement des *proprietors*, sous une charte qui proclamait la liberté de conscience, l'élection par le peuple du gouverneur et des assemblées nationales. Pour se concilier la bienveillance de Berkeley, le vice-roi virginien auquel ils étaient soumis, les *proprietors* mirent à leur tête son frère, William, qui établit un gouverneur provisoire, Drummond, et fit élire une première Législature.

Mais Shaftesbury voulait établir la nouvelle colonie sur de grandes bases philosophiques et il s'adressa au penseur officiel de l'Angleterre, Locke, pour obtenir une « Fundamental Constitution ». — Le célèbre théoricien travailla près de quatre ans à cette rédaction. — Il était décidé, pour éviter la multiplicité des lois, qu'au bout de cent ans tout *statut* serait périmé ; de même, pour empêcher la confusion qui résulte des interprétations, tout commentaire de l'*act fundamental* était interdit. Cent vingt articles composaient ce document écrit pour une population de dix mille habitants. Aucune de ces règlementations n'est à retenir.

Locke voulait établir un gouvernement aristocratique, se mainte-

nant tel par hérédité, soutenu par la ploutocratie et les riches fermiers auxquels étaient réservées toutes les situations. Rien ne parle de démocratie, de la grande doctrine humanitaire de l'égalité. — On y lisait des paroles comme celles-ci : « *Absolute power and authority over his negro slaves, of what opinion or religion whatsoever are given to the freeman.* »

Sous la juridiction des lords, sous leur domination complète étaient les *leet-men*, placés sans appel « entre les mains de leurs seigneurs » ; et ils devaient demeurer dans ce servage jusqu'aux générations les plus reculées : « *All the children of leet-men shall be leet-men and so, all generations*[1]. » La liberté de conscience formait un des articles de la Constitution ; mais il fut rapidement proclamé que « l'Église d'Angleterre était la seule vraie et orthodoxe religion ». Dès lors, sous l'influence de la tyrannie théocratique, les croyances exigées pour former un bon citoyen, par exemple, l'existence de Dieu, le culte public, la licéité des serments (cet article visait les quakers) servirent de base aux abus de pouvoir les plus odieux.

Heureusement pour la cause de la civilisation, jamais ces déplorables « essais » de Locke ne devinrent complètement lois d'État. Les colons n'avaient pas le temps d'attendre la fin du long et laborieux enfantement qui les amena au jour ; ils se rallièrent au « Statut d'Albemarle », qui satisfaisait leur esprit naturel de liberté. Les *proprietors*, sacrés ainsi justiciers et maîtres suprêmes, acceptèrent la *Fundamental Constitution ;* mais le peuple se refusa à l'adopter et il s'en détourna totalement en 1698.

Jamais la philosophie ne se montra plus inférieure à sa mission moralisatrice, jamais elle ne justifia plus complètement les amères critiques et les railleries des sceptiques !

Comment ne pas s'étonner que dans cette législation, œuvre d'un des plus puissants remueurs d'idées, il n'y ait pas trace d'une pensée pour les écoles ? A la cause de l'éducation Locke fit banqueroute, et après lui tous ceux qui ont dirigé les Carolines jusque vers la moitié du XVIIIe siècle. Tout récemment, M. Charles Lee Smith, *fellow in history and politics* à la *Johns Hopkins University*, s'est efforcé de montrer sous un jour favorable la période des lords propriétaires, mais je ne crois pas que sa thèse, faite d'inductions plutôt que de faits, détruise les jugements portés par Lodge,

1. *Locke Works*. In-fol., vol. III, p. 676.

Bryant [1] et Battle [2]. Ce dernier s'exprime ainsi : « Au commencement du XVIIIe siècle l'état de l'éducation était déplorable, il n'y avait aucune école publique et seulement trois écoles privées élémentaires. »

Dans l'ouvrage du docteur Brickell, publié à Dublin en 1737, *Account on the trade, manners and customs of the christian and Indian inhabitants of North-Carolina*, nous lisons qu'à cette époque la religion officielle était l'anglicanisme, mais que les ministres étaient rares, leurs fonctions étant remplies par des *Schools-masters* qui lisaient chaque dimanche, après les prières liturgiques, un sermon de Tillotson ou de quelque bon auteur. Un membre de la *Propagation of Gospel* avait trouvé une excellente école à Pasquotank, fréquentée et soutenue par les quakers. L'instituteur était sérieux, et comme il fallait coûte que coûte l'enlever aux hérétiques, les livres sterling firent leur œuvre salutaire : le pédagogue, cédant à ces motifs de conversion, fonda une école anglicane. On cite encore l'école de Sarum où l'on espérait attirer, sous prétexte d'instruction, le roi des Indiens Chowans. Le rusé peau-rouge ne vint pas et l'école disparut. Enfin, en fouillant les archives, M. Smith a rencontré une décision de l'Assemblée nommant un bibliothécaire pour la garde de quelques livres donnés, en 1704, par le Révérend Bray à la ville de Bath, alors peuplée de 1.400 habitants. Cette sinécure paraît avoir eu surtout pour but de récompenser des services civiques ou autres. Je comprends qu'après ces constatations, M. Smith ait écrit ces lignes mélancoliques : « *No further thought seems to have been given by government for the promotion of education !* [3] »

Il y a là matière à de pénibles réflexions ! Comment Locke, l'Angleterre, les lords *proprietors*, la très riche Église anglicane, comment tous les gouverneurs ont-ils pu laisser dans un pareil délaissement une colonie si pleine d'espérances ? Que firent donc, je ne dis pas Seth Sothell, qui était un pirate, mais lord Caldross, mais Morreton et Brake, et cet évêque anglican à qui, en 1698, furent allouées 50 livres par an et une maison ? Voilà des choses qu'un fils de France ne comprendra jamais !

1. *Popular History of the U. St.* II, pp. 271-354.

2. *North-Carolina historical Sketches*, p. 18, édit. de 1889.

3. *History of Education in North-Carolina*, p. 18. « Depuis, l'attention du Gouvernement ne s'est jamais plus portée sur l'école. »

Mais, depuis 1670, une division s'était faite dans le territoire et nous devons examiner séparément les deux États ainsi formés.

CAROLINE DU NORD.

Lorsque au commencement du XVIIIe siècle les *proprietors* cédèrent leurs droits à la couronne, il n'y avait donc rien d'organisé. Le premier gouverneur, l'Écossais Johnston, professeur de l'Université de Saint-Andrews, s'adressait en ces termes à l'Assemblée de 1736 : « Dans toutes les sociétés d'hommes civilisés on a toujours considéré comme un objet de grande importance pour la paix et le bonheur, d'orner *(polish)* l'esprit des jeunes personnes par quelque degré de science et de leur inculquer les principes de vertu et de religion. Que la Législature n'ait jamais pris le moindre soin d'élever dans cette immense contrée une école qui mérite ce nom, ce doit, dans le jugement de ceux qui pensent, être considéré comme le plus grand des malheurs. Que vous proposez-vous donc en vos soucis et vos labeurs, en vos peines et vos efforts pour enrichir votre famille et votre postérité, si vous ne leur donnez l'éducation, qui seule peut les préparer à devenir utiles à leur patrie et à se servir dignement de ce que vous leur laissez ? Placez les mains sur votre cœur et considérez quelle réponse vous ferez à Dieu et à votre conscience, à votre pays et à votre postérité, si vous négligez d'atteindre ce but si noble ou si vous vous en laissez détourner par de misérables futilités. »

A ces belles paroles, l'Assemblée répondit en reconnaissant ses torts, mais elle ne fit rien pour mettre en pratique ces bons conseils.

Il fallut attendre neuf années, 1745, pour qu'une résolution portant sur les réparations d'une haie, sur l'établissement d'un passage dans le *wharf*, contienne en son dernier article une toute petite place pour la maison d'école ! C'est seulement en 1749 que le principe de la *free school* apparaît.

Aucune de ces initiatives n'aurait été prise, certainement, si un secours n'était arrivé pour la cause de l'instruction avec les Orangistes de l'Ulster, venus en grandes masses vers 1745. Les presbytériens trouvèrent dans le Synode de Philadelphie des missionnaires

et des instituteurs : l'Assemblée se sentit alors menacée dans son anglicanisme et elle se décida à l'action.

Elle fut toujours lente et presque stérile. L'Université puritaine d'Harvard, le Collège calviniste de Princeton, dans le New-Jersey, formèrent les gradués parmi la colonie des *Scotch-Irish*, et l'État n'eut point de part aux écoles que nous voyons s'élever de 1760 à 1800 dans les paroisses. Bien au contraire la Législature refusa la charte d'incorporation à toutes les institutions qu'érigeait le zèle des non-conformistes ; elle se départit de son intransigeance en faveur d'une pauvre *Academy* qui se fonda à Newbern en 1766, mais elle exigea de ses professeurs et de ses élèves les serments du *test*, chers à l'Église anglicane. Pour soutenir le séminaire épiscopalien, des taxes furent imposées sur les liqueurs alcooliques ; mais les Carolines n'acceptèrent pas cette école officielle, qui compta toujours un nombre restreint d'élèves.

En 1760, par les soins du Rév. Tate, Wilmington eut une *classical school*, dans laquelle la politique des *Whigs* s'affirma si violente qu'il fallut éviter le voisinage des Anglais et s'enfuir à Hawfield, plus loin, dans le comté d'Orange.

Après la *Crowfield Academy*, fondée en 1761, la plus remarquable de ces créations presbytériennes fut l'œuvre d'un homme de génie, le Rév. David Caldwell. C'était un gradué de Princeton, d'origine orangiste, de foi ardente, de mœurs austères. Son intelligence était vaste et bien disciplinée par des études sérieuses. Sous sa direction, qui dura soixante-deux ans, l'Académie du *Guilfort County* forma une série d'esprits remarquables. Certainement, l'instruction qu'il y donnait était de l'ordre le plus élémentaire, mais l'essentiel était de révéler ce monde inconnu des lettres, de le montrer en son charme captivant ; il sut obtenir ce résultat. L'aménité de son caractère ne rappelait en rien les « maîtres fouettards » qui opéraient dans l'Ohio ou le Massachusetts ; il s'attacha ses élèves par l'estime et une paternelle affection. Patriote héroïque, il sera, le 16 mai 1771, à la première rencontre entre les troupes coloniales et celles de l'Angleterre, mais là il agira comme ministre de paix, essayant, par des négociations, d'empêcher le choc des armées. Plus tard, en 1776, Caldwell fut l'un des auteurs du *Bill of Rights ;* comme délégué des Carolines, il prendra part aux discussions de la Constitution américaine, et, toujours, son rôle s'affirmera pour l'union, la paix, la diffusion de l'esprit de charité et de lumière. A sa mort, le 25 août 1824, l'État

prit le deuil et inscrivit dans le Livre d'Or le nom de l'humble et sublime instituteur.

Un autre boulevard des *Whigs* et des non-conformistes fut le *Queen's College*, fondé par le ministre presbytérien Alexander, en plein centre de l'opposition, à Charlotte, la petite ville que lord Cornwallis appellera le *Hornet's nest of the Revolution*, « le nid de guêpes des rebelles. » Le gouvernement anglais combattit par tous les moyens la propagande qui se faisait dans l'éducation ; mais, disait Caruthers, « il serait plus facile à l'homme d'arrêter le jet impétueux de la nature quand elle a été touchée par le rayon fécondateur venu d'En-haut, que d'arrêter la marche de notre peuple vers la science et la perfection. »

Dans les salles de ce *Queen's College* que la Couronne refusait de reconnaître comme une école, les clubs politiques tenaient séance et préparaient la *Déclaration d'Indépendance* du Mecklembourg, qui, éclatant en 1775, donnera comme le signal des revendications libérales. Cette même année, le *Collège de la Reine* rejeta ce nom, qui n'avait pas attiré sur lui les faveurs espérées; il s'appellera le *Liberty Hall*, comme le collège virginien qui formait les futurs gardes de Washington. C'est sous ce vocable que la charte d'incorporation délivrée par l'État affranchi de la tutelle anglaise, le reconnut en 1777. Parmi les *trustees* se trouvait Caldwell ; son autorité s'unira à celle des anciens combattants de la guerre de la liberté pour faire du collège une école de patriotisme. Mais, sans respect pour les services rendus, la Législature transféra le *Liberty Hall* à Salisbury ; il n'en reste plus que des souvenirs assez difficiles à retrouver dans la décadence actuelle.

Il y avait ainsi une vingtaine d'*Académies* sous la direction des synodes, bonnes écoles de village où le calcul, l'histoire générale, quelques idées de littérature s'ajoutaient aux éléments de grammaire.

Les épiscopaliens avaient de leur côté près de douze institutions de même ordre. Ils obtenaient, comme nous l'avons dit, l'appui de l'État qui leur donnait quelques livres sterling, et les autorisait à recourir aux loteries. En 1799, l'*Academy* de Pittsborough obtint de ce chef 7000 dollars.

Mais le zèle confessionnel des presbytériens et des anglicans ne peut être comparé à la féconde activité des « Friends » ou quakers, qui vinrent en grand nombre chercher la paix et la liberté sur les

terres des Carolines. Les disciples de Georges Fox fondèrent des écoles dans les premiers *settlements ;* nous avons parlé de Durand, à qui des « grants » furent concédés, et de cet instituteur que le Rev. Gordon fit passer, avec le secours du levier d'or, dans le camp épiscopalien. Lorsque la persécution fut soulevée violente et implacable à travers le Massachusetts, les quakers émigrèrent en Rhode-Island et en Virginie ; mais, chassés de ce dernier État en 1660, ils vinrent aux Carolines. Leur nombre augmenta jusqu'à former, en 1729, la moitié de la population totale. La secte mystique était par la force de ses principes essentiellement éducatrice. Sa lutte contre les hiérarchies, les organisations faites par les hommes dans le terrain sacré, reposait sur son adoration pour le Livre, la Parole expliquée directement par Dieu dans l'extase ; il fallait préparer l'intelligence à cette communication d'En-haut. Fox vint lui-même, au sortir des prisons anglaises, visiter la colonie, en 1671, et constituer fortement la jeune mais vaillante société. Son œuvre précéda même celle de Penn à Philadelphie. Bientôt, les *Yearly meetings* s'organisèrent pour concentrer et régulariser les forces et le dévouement de tous. Ces réunions durent se préoccuper de l'arrangement méthodique des choses scolaires ; leur esprit de douce urbanité, de patiente et infatigable énergie paraît avoir animé les Carolines. Plus tard nous le retrouverons dans le caractère de cette province. Lorsque, après les agitations de Seth Sothell, on voudra un gouverneur honnête, fort contre les abus, entouré de l'estime des bons, c'est à John Archdale, un quaker, que le peuple s'adressera.

Vers 1833, les « Friends » étaient encore un élément considérable dans le pays. Fidèles toujours à la pensée des premiers fondateurs, c'est dans le champ de l'instruction populaire qu'ils se montreront le plus. L'histoire de l'éducation en Pennsylvanie, en Massachusetts et dans le Rhode-Island nous permettra de juger d'une façon plus complète l'apostolat exercé par les proscrits.

Le lecteur s'étonnera peut-être que les puritains de New-England aient méconnu en ces fortes âmes, avec la liberté de conscience, des convictions héroïquement maintenues à travers les tourments et la mort. Ce sont de tristes pages que celles où nous lisons les atrocités commises par les bourreaux sur les ordres du gouverneur Endicott, et avec l'approbation de l'Assemblée générale. Ces pages s'écrivirent avec du sang, sous l'œil des présidents et des docteurs de *Harvard College* et de *Yale*.

On aurait désiré une protestation de Dunster et des autres maîtres de la pensée, mais contre ces abus personne ne se leva.

Depuis 1751, les frères Moraves avaient acheté dans la région occidentale des Carolines 100.000 acres de terre ; ils s'y installèrent au nombre de 30.000, deux ans après. Il y avait parmi eux des hommes de grand savoir, entraînés par le mysticisme exubérant des races du nord, mais profondément imbus des principes de l'éducation. Le Danois Fries se faisait remarquer surtout ; c'est lui qui dota la ville de Salem de ses belles écoles et fit décréter l'instruction obligatoire « pour les enfants mâles de 6 à 12 ans, dans la lecture et l'écriture, l'arithmétique *(ciphering)*, l'histoire et la géographie. L'allemand, le latin, le dessin et la musique se trouvaient dans le programme des matières électives [1]. »

Nous voyons même que c'est dans les colonies moraves que furent prises les premières mesures en vue d'une plus haute éducation des femmes. Dans la Virginie, Jefferson leur avait ouvert les écoles primaires, mais n'avait pas cru devoir aller plus loin. Le Massachusetts avait longtemps hésité pour les admettre aux simples *common schools*. A Salem nous trouvons, dès 1802, une *Academy* de rang assez élevé qui, jusqu'à la guerre civile, donnera l'instruction à 3.470 jeunes filles, venues à elle de dix-sept États différents.

L'influence luthérienne se montra aussi très puissante dans l'enseignement. L'Université de Gottingen avait la direction effective des écoles, et elle y envoyait non seulement des ministres de l'Évangile, mais des hommes de science qui, avec un zèle au-dessus de tout éloge, un dévouement incomparable, se donnèrent à l'ingrat et difficile labeur.

Cette agitation féconde pour l'instruction secondaire devait produire quelque chose de plus ; car la récompense dans la vie intellectuelle, c'est que le but est d'ordinaire dépassé.

En pleines luttes pour l'indépendance, alors que la défaite des coloniaux à Long-Island, la prise de New-York semblaient devoir abattre les courages, les Carolines, où dominait l'esprit d'opposition, envoyèrent leurs délégués à Halifax, le 12 novembre 1777, pour répondre aux victoires anglaises par la proclamation de l'indépendance. Un article de la Constitution nouvelle était ainsi conçu :

1. REICHEL'S, *History of the Moravian.*

« Une ou plusieurs écoles [1] seront établies par la Législature pour l'instruction de la jeunesse : des salaires suffisants seront donnés aux maîtres afin qu'ils puissent exiger une très faible rétribution de leurs élèves ; toute science utile sera encouragée et poursuivie jusqu'à l'établissement d'une ou plusieurs Universités. »

Nous voyons ici la véritable organisation de l'instruction nationale, telle que, vers cette même époque, non loin de la Caroline, Jefferson la poursuivait. Les années qui suivirent ne pouvaient permettre la réalisation de ces projets, mais c'était clôturer dignement le siècle que d'inscrire dans la charte de la vie indépendante ces désirs d'idéal. Depuis, en 1835, 1861, 1868, 1873, 1878, toutes les fois que la Constitution a été soumise au vote populaire, l'intérêt pour la haute culture de l'intelligence s'est manifesté de plus en plus. Aujourd'hui, cette Université, conçue dans les angoisses de la guerre sainte, venue au jour dès que « le soleil eut brillé sur un peuple libre et uni [2] », occupe dans les dispositions constitutionnelles une place d'honneur. Voici la traduction des sect. 6, 7, 14 de l'article IX, qui lui sont relatives : « L'*Assemblée générale* aura le pouvoir d'élire les *trustees*, qui auront dès lors tous privilèges, droits, franchises de l'Université. L'Assemblée devra donner à la jeunesse de l'État, autant que faire se peut, la gratuité des cours supérieurs : l'Université recevra tous les biens ou sommes d'argent qui échoieront à l'État, soit par les successions non réclamées, soit par les confiscations, amendes ou autres moyens. Comme annexe de l'Université sera bâtie une École d'agriculture, de mécanique, des mines et une section normale. »

Il faut, pour juger sainement le peuple des Carolines, ne point le confondre avec les gouvernants qui l'opprimèrent pendant deux siècles, s'efforçant par tous moyens d'étouffer son intelligence et ses appels à la liberté. Lorsqu'il a été laissé à lui-même, constate George Bancroft, l'administration de ses propres affaires fut toujours inspirée par l'humanité et les vues les plus nobles et les plus libérales. C'est au gouvernement des cyniques *Proprietors*, à la politique coloniale de l'Angleterre qu'il faut laisser la responsabilité du temps perdu, des forces vives qui se sont évanouies en plein désert.

1. Il est question ici des *high schools*.

2. Président Battle dans une adresse aux *alumni* de l'Université de Raleigh, 26 janvier 1881.

I. — L'UNIVERSITÉ-COLLÈGE DE NORTH-CAROLINA.

La charte constituant l'Université portait que son emplacement devait être à cinq milles du siège du gouvernement et d'une Cour de justice. Le vieux préjugé qui portait les éducateurs à isoler de tout contact mondain la jeunesse pour la rendre studieuse, s'affirme en cette précaution. Plus tard, un citoyen distingué de la Caroline protestera en ces termes contre de pareilles idées :

« Je désirerais voir notre Université à Raleigh (la capitale), car cette éducation claustrale ne m'inspire aucune confiance. Les habitudes policées, dont nos enfants doivent donner l'exemple, ne sont pas moins importantes que leurs mœurs. La société de Williamsbourg, en Virginie, fut la plus brillante dans notre Amérique, et son collège de *William and Mary* a formé plus d'hommes célèbres que toute autre institution à ma connaissance [1]. »

En 1792, on se décida pour *New Hope Chapel Hill*, dans le comté d'Orange, à 28 milles de Raleigh.

La cérémonie pour la pose de la première pierre, qui eut lieu le 12 octobre 1793, fut imposante. Les francs-maçons avec leur brillant costume y rayonnaient, étant de la fête là comme à Richmond, lorsque Quesnay commença son *Académie des Arts et des Sciences*. Parmi eux marchait Richardson David, le véritable fondateur de l'Université, le politique vénéré que Franklin, Jefferson et Washington avaient salué dans les conférences où se prépara la Constitutiou de l'indépendance.

Le Dr Mac-Corkle fut l'orateur [2]. Il avait, en 1792, fait sur la division des études dans la future Université un Rapport qui sera le programme des classes pour quelques années. L'influence des collèges de l'Est s'y fait sentir, *Harvard*, *Princeton* surtout, qui avait

1. NATHANIEL MACON, *North Carolina Constitutional Convention*, 1835.

2. Voici un extrait de ce discours :

« Il nous faut rendre hommage à cette vérité de l'Écriture : *Nisi Dominus ædificaverit domum, in vanum laboraverunt qui ædificant eam.* Le bonheur de la nation dépend de sa fortune et de sa gloire, et ne peut exister sans ces deux éléments. Mais de la liberté et des bonnes lois viennent la fortune et la gloire, et à la base de tout nous trouvons la science, qui est tout à la fois et la gloire et la richesse d'un peuple. (*Historical Sketches* by Présid. Battle, p. 16.)

formé la plupart des intelligences. C'est sur le modèle du *New-Jersey College* que s'était établie l'école de Caldwell. Nous retrouvons dans les pages de Mac-Corkle la même pensée.

On prescrit d'abord l'étude des langues, surtout de l'anglais, la connaissance de l'histoire ancienne et moderne, les belles-lettres, les mathématiques et la philosophie naturelle ; le perfectionnement des pouvoirs intellectuels devant se faire par un système de logique et de morale, la botanique ainsi que les sciences agricoles et l'architecture y étaient conviées. C'est par les belles-lettres que l'on commença : le Rev. David Kerr en fut le premier professeur.

Le Sud, bien plus que le Nord, semble avoir été entraîné vers le côté artistique : il n'y a guère réussi, il faut le dire, mais les tendances sont à signaler.

Il apparaît par l'histoire de l'Université que les débuts furent pénibles. Les premiers présidents eurent l'idée mauvaise de tenir pension. Dans les Carolines, où l'esprit de liberté avait eu, de tout temps, des manifestations bruyantes, cette expérience fut désastreuse. Les étudiants protestaient avec éclat contre le pain de seigle qu'on leur servait, et, la nuit, pour suppléer aux lacunes du menu, ils se répandaient dans les campagnes « comme des bêtes de proie », écrit l'un d'eux en 1859 [1], dans un rayon de quelques milles. Le régime spartiate ne leur suffisant pas, « melons, pastèques, ruches à miel, tout était saccagé. » La « Faculté elle-même, composée de trois membres en 1796, eut son ouragan. Il fallut tout changer, même le programme. C'est alors que se montre le Rev. Joseph Caldwell, qui sera pendant 30 ans, selon le mot de M. Kemp Battle, l'Atlas sur les épaules duquel le monde universitaire fut porté [2]. »

« C'était un caractère fort et brave, plein d'énergie et de courage, un savant et aussi un homme d'action : aimable et bon, mais sévère dans la direction des affaires : un vrai chrétien, un gentilhomme de grandes manières. »

Il nous est impossible de suivre les apologistes sur ce terrain. L'histoire de l'Université carolienne, telle que nous la montrent les archives et surtout les résultats produits, paraît condamner en toutes choses l'œuvre du second Caldwell. Sans insister outre mesure sur son

1. Adresse à la North-Carolina University, par William Hooper.
2. *Historical Sketches of the University*, p. 45.

expérience d'internat, qui déterminait dans les vergers voisins de périodiques invasions de barbares, il faut surtout noter son puritanisme intransigeant et mesquin, qui mit le désarroi dans les rangs des professeurs et vicia tout son système pédagogique.

De son aïeul maternel, proscrit de la *Révocation*, il avait reçu en atavisme la haine de la France : nos écrivains, nos chefs-d'œuvre furent impitoyablement écartés. Sa conduite est exposée dans ces lignes étranges de M. Lee Smith : « Des liens étroits de sympathie et de reconnaissance unissaient notre peuple à la nation française, et, comme une conséquence naturelle, les opinions de la France et son esprit d'irréligion passaient sur les Carolines comme une marée dévastatrice. Les écrits de Voltaire, de Volney et de Paine étaient dans les mains de presque tous, et l'opinion publique fut empoisonnée. Le professeur Kerr, non seulement renonça au ministère, mais abjura le christianisme. Harris, le maître et l'ami de Caldwell, fut ébranlé dans sa foi et, plus tard, déclara que la Bible devait être abandonnée. Le professeur Holmès fut bien plus qu'un apostat, puisqu'il enseignait l'inanité des mots : morale, vertu, religion, « ces mots d'ordre de l'hypocrisie ». Il n'est pas jusqu'au général David lui-même, le guide de notre Législation, qui ne fût pénétré de ces principes infidèles... Seul, Caldwell résista et continua le bon combat. »

Les *trustees* prescrivirent pourtant comme livre de texte, en science politique, l'*Esprit des lois*, de Montesquieu ; mais ce cours était si mal organisé, que le *poison* ne présentait aucun danger.

Pour résister aux tentatives de corruption philosophique, le zélé président fit appel à l'influence puritaine de Yale et se plaça sous son égide. Des professeurs ne vinrent de cette institution qu'en 1817, lorsque Caldwell occupait une chaire de géométrie. Comme souvenir de son administration demeure le plan d'études de 1818, où la littérature est sacrifiée à des « clartés » de toutes les branches scientifiques.

Rien ne se retrouve en ces époques de la pensée de Jefferson, qui, aux yeux de Caldwell, méritait, comme les Français maudits, l'anathème éternel. Bien au contraire, le *curriculum*[1], que nous repro-

I. CURRICULUM DE 1818.

Classes préparatoires. — Grammaire latine : Corderius ou Histoire Sainte, 25 fables d'Ésope; Cornelius Nepos; *Introduction* de Mair ; César. — Prosodie ; Ovide *expurgé*,

duisons, nous montre l'exclusivisme absolu du mathématicien qui se défie de l'imagination et du sentiment.

Mais il n'y a aucune ombre d'histoire, de langues modernes, de littérature générale, dans ce programme de bachelier ès arts ? A quel genre d'études devaient donc être dévoués les candidats aux autres examens ?

Si l'histoire a conservé le souvenir de quelques-uns des professeurs, c'est toujours pour célébrer leurs prouesses dans la sphère scientifique. L'un d'eux, Elisha Mishell, fut un infatigable alpiniste, que la fièvre des sommets conduisit à la mort. Un jour, pour maintenir contre Thomas Clingmann, son rival, le *record* de l'ascension, il partit seul, afin de mesurer à nouveau la montagne à laquelle il avait donné son nom et établir que sa hauteur dépassait celle du *Clingmann-peak*. La montagne ne fut pas reconnaissante, ou mieux voulut garder en son sein celui qui l'aimait tant. Mishell fut retrouvé sans vie au fond d'un abîme. On l'ensevelit sur la cime que son pied conquérant avait foulée. « Le houx aux feuilles vertes, dit M. Lee Smith, le rhododendron diapré donnent à la scène leur beauté sauvage ; les ombres noires des sapins comme des voiles de catafalque recouvrent son tombeau. La montagne est son monument[1]. »

Bucoliques et six livres de l'*Énéide*. — Grammaire grecque : Évangile de saint Jean et Actes des Apôtres, en grec ; *Dialogues* de Lucien.

Collège. — *Freshmen*, 1re session : Salluste, *Antiquités* d'Adams, *Græca minora* ; éléments de géographie, arithmétique, algèbre. — Grammaire anglaise : composition, thèses, déclamation.

2e session : les *Géorgiques* de Virgile, *Discours* de Cicéron, *Græca majora*, premier volume ; algèbre, grammaire anglaise.

Sophomores, 1re session : *Græca majora*, premier volume ; Horace ; algèbre, géométrie, thèses, déclamation.

2e session : *Horace : Illiade* d'Homère ; géométrie, géographie.

Junior sophistics (?) : Trigonométrie plane, logarithmes, mensuration des hauteurs et des distances, arpentage, trigonométrie sphérique ; classiques : composition et déclamation.

2e session : navigation : sections coniques, calcul différentiel ; philosophie naturelle ; classiques : composition et déclamation.

Senior class., 1re session : chimie, minéralogie, géologie, philosophie de l'histoire naturelle, philosophie morale : *Essai sur le progrès des sciences morales*, de Stuart ; logique : *Essai sur le progrès des sciences mathématiques et physiques* de Playfair ; astronomie, grammaire anglaise : déclamation.

2e session : Chimie, minéralogie, géologie, rhétorique, métaphysique, déclamation.

1. *Op. cit.*, p. 74.

Le Rev. Olmsted vint aussi de Yale, en 1817, et institua des cours de philosophie naturelle.

Le collège du Connecticut, nous le savons par une lettre de son président, s'adonnait surtout au culte des sciences. Voulait-on enfermer là aussi les étudiants dans la muraille de Chine des mathématiques pour les prémunir contre les mauvaises doctrines ? Cette question n'est point de pure critique. En 1850, un éducateur américain auquel répondait le Rev. Thornwell, de *South Carolina*, préconisait les sciences comme le meilleur moyen de discipliner la tapageuse jeunesse du Sud. Il semble que ces barrières sont peu de chose pour le souffle d'incrédulité, et Rollin et les incomparables éducateurs de la *Ratio Studiorum* ont été bien mieux inspirés en ouvrant tout large à l'intelligence le champ des lettres et de la philosophie. « Jamais ces arides déductions n'amènent à la hauteur de vue, à la dignité, à la vie intense de la pensée complète... Il faut, avant de les servir à l'appétit de la jeunesse, que celle-ci soit capable d'y apporter quelque raison : aller trop vite, c'est en faire une matière d'amusement [1]. »

Caldwell fut le père de ce système, ayant pour but et pour effet la mutilation de l'âme humaine. Grâce à lui, l'Université de la *North Carolina* n'a rien produit dans le monde littéraire et dans les arts, bien peu de chose en politique. Si James Knox Polk parvint, malgré tout, après cette déplorable préparation, à la présidence des États-Unis (1845-49), il faut admirer en cet homme cette force d'action personnelle qui servit Franklin et Lincoln, et permit à l'élève de Caldwell de lutter contre un mauvais système pour arriver à quelque chose.

Nous ne croyons pas que les *trustees* et le peuple des Carolines aient toujours partagé l'admiration de M. Lee Smith pour le président mathématicien. On respectait en lui le vétéran des luttes pour la patrie, et la critique n'osait troubler sa vieillesse. Les historiens spéciaux ne disent rien de ses dernières années ; leur silence n'est-il pas bien éloquent ? Mais, bien plus significatif est l'élan de joie que suscite à travers la province l'élection du gouverneur Swain à la succession de Caldwell. Le nombre des élèves doubla et « le cours, devenu plus étendu et plus profond », avoue M. Smith lui-même [2],

1. Lettre de Thornwell, *History of Education in South-Carolina*, p. 164.
2. *Op. cit.*, p. 76.

attira des États voisins ceux que la discipline étriquée du dernier président avait retenus. Sous la direction de Swain, l'Université commença sa vie réelle. L'histoire, les sciences sociales et politiques prirent une grande place dans les études universitaires. L'influence de Jefferson, de Cooper se fait sentir et, dès lors, tout semble changer. Pour tous l'Université s'ouvre, effaçant les divergences, constituant au-dessus des misérables querelles le culte de la patrie, de la conscience, de l'âme, de l'idéal. Swain fut le grand promoteur de la « Cause sainte » : sa parole chaude et communicative sut enthousiasmer les étudiants et faire passer comme un courant irrésistible dans la province entière. Malgré les efforts des prédécesseurs, la situation des *high schools* était demeurée inférieure. Swain parvint à intéresser les villes et les bourgs, et de cette vitalité nouvelle résulta l'amélioration des écoles secondaires. On put supprimer le *cours préparatoire* qui déparait le catalogue de l'Université.

L'ensemble de ces heureuses réformes se peut étudier dans le *Curriculum* de 1854-55.

La séparation des écoles, avec l'autonomie pour chaque département, devient la base du système. Mais les matières électives ne sont pas acceptées et une minutieuse distribution s'étend à chacune des études. Si l'on consulte les catalogues des grandes Universités de l'Est, on pourra facilement se rendre compte de la sagace et prudente habileté que révèle ce programme.

Il y avait huit départements, avec cours d'ordre varié, auxquels se rendaient les diverses classes.

Latin. — *Freshmen :* 166 *récitations* sur les *Géorgiques*, les *Discours* de Cicéron et cinq livres de Tite-Live ; *Sophomores :* 148 *récitations*, *Odes*, *Satires*, *Epîtres* d'Horace, *Lettres de Cicéron sur l'Immortalité de l'âme ; Juniors :* 57 *récitations*, *De officiis*.

Grec. — *Freshmen :* 167 *récitations*, Anabase, un livre d'Hérodote ; *Sophomores :* 148 heures, un livre de Thucydide, cinq livres de l'*Illiade*, *Discours choisis* de Démosthène ; *Juniors:* 54 heures, deux tragédies de Sophocle ; *Seniors :* 38 heures, une tragédie de Sophocle.

Histoire. — Indépendamment des commentaires historiques sur les auteurs grecs et latins (choisis d'après la méthode de Jefferson), il y avait pour les *Freshmen* 78 classes sur les antiquités romaines et grecques et l'histoire ancienne ; pour les *Juniors*, 78 classes sur l'histoire du moyen-âge et moderne, en insistant sur celle d'Angleterre et d'Amérique. Parmi les auteurs des livres de texte, nous remarquons : Bojesen, Weber, Tytler et Smith.

Français. — En cette voie, malgré des lacunes, tout un perfectionnement avait été obtenu. Les *Freshmen* n'avaient pas de cours ; les *Sophomores* avaient 38 classes (pas seulement une par semaine), pour étudier la *Grammaire* de Lévigac, les *Fables* de Perrin. Aux *Juniors* étaient données 76 classes sur le *Gonzalve de Cordoue*, de Florian, et les *Oraisons* de Bossuet. Les *Seniors* en 35 classes lisaient des *Extraits choisis*, des tragédies de Racine et des comédies de Molière. Les conférences sur l'histoire et le caractère de la littérature française étaient données *de temps à autre (?)*

Logique et rhétorique. — *Sophomores :* Des *Essais* écrits chaque trois semaines ; *Juniors :* 3 classes par semaine et deux fois par an un discours, dû entièrement à l'intelligence de l'élève ; *Seniors :* quatre discours dans l'année. Ces rédactions étaient facilitées par des conférences sur les principes du goût et de la critique.

Mathématiques. — Les *Freshmen* avaient 4 classes par semaine, les *Sophomores*, 5, les *Juniors*, 4. Les cours portaient sur l'algèbre, géométrie, trigonométrie, navigation et arpentage, la *Géométrie analytique* (de Church), calcul différentiel et intégral, les ouvrages de Pierce, la *Philosophie naturelle* d'Œnès, l'*Astronomie* de Newton servant de livres de textes.

Chimie, minéralogie et géologie. — Les *Seniors* avaient le monopole de ce cours, comme cela existe un peu en nos classes de philosophie dans les lycées. Ils assistaient à trois conférences et trois leçons par semaine et travaillaient d'après Droper, Gratum, Regnault et Sillimann.

Science politique et philosophie. — Ici encore tout était réservé aux *Seniors* qui, trois jours par semaine, recevaient une instruction très soignée sur l'*Economie politique* et les autres œuvres de Wayland, l'*Exposition familière de la Constitution* par Story, les *Commentaires sur la loi américaine* par Kent et les *Recherches sur le pouvoir intellectuel* par Abercrombie. « Il était prescrit qu'aucun des livres de texte ne devait être omis, mais que tous devaient être complètement étudiés et passés en revue, chaque élève devant être séparément et soigneusement examiné sur l'ensemble du système. »

On retrouvera dans ces dispositions de nombreuses ressemblances avec nos programmes de l'Université. Le président Swain ne nourrissait pas contre nos littérateurs la défiance de son prédécesseur. Il ne fallait pas attendre de lui qu'il donnât une place dans ses cours aux *Lettres* de Voltaire ou au *Siècle de Louis XIV* comme le faisait pour ce dernier ouvrage Jefferson ; mais son choix judicieux de Bossuet désarmera les critiques de l'école de Brunetière, et Racine avec Molière rallieront tous les suffrages. On s'étonnera que les lettres anglaises ne paraissent pas en cette nomenclature, que la géographie brille par son absence ; mais on avait à restaurer tant de choses !

Pour dégager quelque peu l'Université des mathématiciens spécialistes dont l'avait peuplée Caldwell, on fut obligé de créer une *École pour l'application de la science aux arts.* Ce nom grandiose signifiait tout simplement la série des cours propres aux « arts et métiers ». L'ancien mécanisme du programme de 1818 servit aux *bacheliers ès sciences*, pour lesquels une dérivation fut trouvée dans l'École désormais annexe de l'Université. L'agriculture aura des cours spéciaux avec l'analyse qualitative et quantitative du sol et des engrais, des eaux, des minerais, des aliments et des produits pharmaceutiques. La *Chimie* de notre Regnault fut, dès le début, entre les mains de tous.

Le président Swain avait donné une grande importance aux cours d'économie politique ; ils devinrent sous sa direction de véritables études de droit naturel et de législation comparée. Le besoin d'une Faculté pour les avocats se faisait donc peu sentir.

Aussi les essais de 1846 et de 1876 n'ont-ils pas réussi. Aujourd'hui encore, il n'y a que 66 élèves, malgré que la *Cour suprême* ait enfin exigé quelques garanties pour l'exercice de la profession. Mais la déplorable décision qui fixait loin de tout tribunal les locaux universitaires, constituera toujours pour le succès de l'École de droit un grand obstacle.

Il y a dans la charte originale des articles auxquels il faut absolument renoncer. Priver les étudiants de foires, de danses, de jeux, de toutes distractions, c'est une de ces innocentes manies dont personne ne souffre, car de pareilles lois n'existent que pour être, sinon violées, du moins joyeusement interprétées. L'exclusion de la vie politique et judiciaire était chose plus grave, car elle compromettait tout l'avenir social des futurs citoyens. Comment lorsque, en 1875, on réorganisa sur de nouvelles bases, n'a-t-on point rejeté cet appareil, qui s'ajuste mal à la jeunesse et à la société actuelles ?

La guerre de 1860 éclata sur l'Université comme un coup de tonnerre, dit M. Lee Smith. Non seulement sous les pas des cavaliers disparurent livres et bâtiments, mais, au son du tocsin, les étudiants répondirent par des enrôlements en masse. La Caroline était entièrement sécessionniste, fidèle en cela à ses chefs de la première heure, Caldwell, Davie et autres, qui avaient énergiquement protesté contre l'absolutisme fédéral en faveur des droits provinciaux.

Chapel-Hill au milieu des luttes tragiques fut le théâtre d'une

idylle qui, dans sa charmante évolution, devint la cause de graves événements pour l'Université.

Le général Atkins, commandant la cavalerie fédérale, visitait un jour le docteur Swain : le dieu malin le mit tout à coup en présence de la jeune fille du président.

Mars ne résista pas à Cupidon, et, en plein pays confédéré, au mois d'août 1865, le mariage du général avec Eleonore Hope Swain eut lieu. Ce fut un cri d'indignation contre l'apostasie du chef de l'instruction publique. La Caroline ne pardonna point alors cette alliance avec le vainqueur toujours détesté : Swain dut donner sa démission et assister, impuissant, à la désorganisation de l'Université par les républicains triomphants. Ceux-ci voulurent d'abord faire de tout le système éducationnel un *instrumentum regni* et, sans respect pour les traditions anciennes, les services acquis, mirent à la réforme toute la Faculté.

Le peuple protesta comme il le pouvait faire, en s'abstenant : les jeunes gens des Carolines allèrent en Virginie[1] ou dans les collèges confessionnels, laissant les hommes venus du Nord, ou sortis des écoles pour les noirs, passer dans leurs classes vides.

Il fallut comprendre cette attitude et fermer l'Université.

En 1875, après cinq ans, l'Assemblée générale, composée des deux Chambres, nomma des trustees que leurs tendances politiques recommandaient à l'estime, sinon à l'affection de tous. Le temps avait fait œuvre de pacificateur, Swain était mort ; on lui avait pardonné d'avoir été père plutôt que politicien. La Caroline souffrait dans ses intérêts intellectuels, dans son orgueil national, de n'avoir point cette Université, une de ses gloires primitives, souvenir des grandes époques héroïques, étouffée aujourd'hui par de mesquines considérations. — Les partis transigèrent sur ces sentiments. — Mais il faudra de longues, très longues années avant que la réconciliation se fasse dans les esprits, et que surtout l'Université soit à même de remplir sa haute mission.

Il n'y avait plus, en 1868, de *fonds scolaire*, toutes les propriétés avaient disparu et le peuple, appauvri, ne pouvait supporter aucun impôt spécial.

On a, depuis, organisé de nouveau l'enseignement primaire, fait

1. On en remarque près de 120 sur les catalogues de Charlottesville pendant ces années mauvaises.

face à des difficultés économiques et sociales. Peut-être n'a-t-on point pensé suffisamment aux cours secondaires, et, pour aller trop vite à l'Université, a-t-on compromis le caractère de son travail ? L'admission du système électif en 1875, alors que pendant cinq ans toute activité intellectuelle était assoupie à Chapel-Hill, fut une faute. Nous devons rendre un respectueux hommage au président Battle, dont la longue administration (1876-1891) a été un bienfait pour la cause de l'enseignement. Pourtant nous comprenons mal que la première de ses préoccupations n'ait point été pour les cours secondaires, plutôt que pour l'instruction *post-graduée* des maîtres ès arts et des docteurs en philosophie. Alors que le temps de douze professeurs est consacré à quelques rares scruteurs des arcanes philologiques ou des langues SANSCRITES et ARABES, il n'y a pour *tout* l'enseignement des langues modernes que 5 cours (2 pour le français et 3 pour l'allemand) confiés au seul et même maître! La littérature ne s'y voit qu'en *outline*, et *c'est aux plus infimes éléments qu'il faut descendre pour ces élèves mal préparés ou pas* PRÉPARÉS DU TOUT, me disait un membre en position de bien savoir.

D'après le catalogue de 1894-95, le collège comprenait exactement 263 élèves, dont 118 en première année. L'Université, j'entends la section de licence et de doctorat, se réjouissait d'avoir 7 étudiants ; enfin 34 sont compris sous la dénomination vague d'*optional*. Les Facultés de loi et de médecine demeurent dans le marasme, tout aussi bien que les classes offertes pendant l'été aux géologues.

Après avoir étudié ce fonctionnement, on doit formuler, sans aucune restriction, des critiques sur la manière dont sont consommées en vaines formules des années entières. L'Université de *Chapel-Hill* n'apparaît aujourd'hui que comme une institution d'ordre tout à fait secondaire, où des professeurs sont inutilement à la recherche d'élèves capables de progrès et de recherches. La *Faculté* n'est ni assez nombreuse, ni assez libre de son temps, pour faire dans les hautes régions un travail fructueux. On pouvait lire dans l'*Ohio University Bulletin* de juin 1893 : « Ceux qui veulent empêcher l'abus des diplômes de PH. D. *(Doctorat en philosophie)* ont exigé une thèse et un examen sérieux. Cela est bien, mais à la condition que l'on puisse aller un peu plus loin. Car combien de fois la publication de ces thèses n'a-t-elle pas montré que le niveau de l'enseignement différait dans les institutions qui ont le droit de donner ces diplômes? N'est-il pas exact de dire que parmi les Facultés de l'Union, il y en a

un certain nombre qui ne possèdent pas un seul membre auteur d'un travail original ? Quelle sera la valeur de leur jugement en un cas donné ? Sûrement, peu de chose ! Il est bien connu que le vent de la publicité a fait parvenir à tous les coins de l'horizon des thèses de candidats heureux, et que ces thèses étaient déplorablement faibles. Parce qu'elles portaient l'approbation de la Faculté, on n'osait attaquer publiquement un pareil ouvrage ; mais, à côté de cette indulgence des critiques, la masse du public n'attache que très peu d'importance aux degrés quels qu'ils soient, et le petit nombre de juges compétents s'inquiète de la provenance de ces parchemins. »

Il vaudrait mieux, en se cantonnant dans un terrain où des résultats superbes peuvent s'obtenir, éviter peut-être l'éparpillement des forces, leur extensivité trop grande, pour aboutir à... de pareilles appréciations, portées par de jeunes étudiants américains sur leurs professeurs présents et futurs.

L'Université de Chapel-Hill est pauvre. Elle avait, avant la guerre, 150 mille dollars de revenus qui furent broyés et balayés en poussière durant la guerre civile. Les ressources dont elle dispose aujourd'hui sont les *fees*, ou frais d'étude des élèves, et une subvention annuelle de 20.000 dollars, tout à fait insuffisante pour les perfectionnements indispensables, par exemple, l'augmentation du corps professoral dans les langues modernes.

On a eu jadis la bonne inspiration de transférer aux *trustees* de Chapel-Hill les terres que le *Morrill-act* appropriait aux écoles de sciences agricoles et mécaniques.

Malheureusement les 270.000 acres furent vendus à vil prix (50 cents, 2 fr. 50), et les sommes obtenues de ce chef ont été détournées d'un placement productif par ces politiciens accapareurs qui pèsent si lourdement sur la conscience et le bon renom de l'Amérique.

Soit indifférence de la part des habitants, soit surtout à cause de la situation toujours déprimée des choses commerciales, la *North-Carolina University* n'a pas été favorisée par ces donations magnifiques dont *Harvard*, *Yale* et *Virginia* ont été, à diverses reprises, les heureux objets. A peine si 32.000 dollars, venant de trois personnes, ont témoigné de la sympathie qu'elle excitait. M. Frank Blackmar constate combien la Législature et le peuple ont manqué à leur devoir, et il conseille de prononcer des tirades moins enthousiastes et de voter plus de subsides, car les belles paroles d'éloge ne

sont rien auprès du « grain de mil »[1]. On peut répéter de nos jours ces paroles, que prononçait, en 1817, un membre de l'Assemblée, l'Hon. A. Murphy : « Quand cette institution a été fondée, on avait le ferme espoir qu'elle serait l'orgueil et l'amour de la Législature. Mais malheureusement la nature des fonds nécessaires pour son fonctionnement la rendirent odieuse à quelques-uns et apaisèrent bien vite l'ardeur des autres. On ne put lutter contre les préjugés ; la protection de la Législature s'est détournée ; la bienfaisance des simples particuliers dut intervenir, et elle ne le fit que faiblement. »

Il y a un point sur lequel l'Assemblée a été libérale : c'est en sa réglementation sur la vie des étudiants. Jamais État n'a paru pousser plus loin le souci de la morale et de la religion chez ses pupilles.

« Aucun théâtre ne peut s'établir dans Chapel-Hill jusques à cinq milles de son emplacement sans l'autorisation de trois membres de la Faculté. »

Cette prohibition fut étendue à tous les danseurs de corde et à toutes les « exhibitions de curiosités naturelles et artificielles » aux jeux de hasard, aux vulgaires billards, aux courses de chevaux, aux combats de coqs. — Ce terrain était tout aussi bien fermé aux élections, aux débits de liqueurs..

C'était Caldwell qui, dans sa résistance à l'*infidélité*, appelait à son secours ces taquineries, de concert avec les mathématiques. Nous ne savons, et l'histoire ne le dit pas, ce que la morale aura gagné à cette législation. Mais il nous semble à nous, enfants d'un peuple élevé par d'autres méthodes, que tout cela est quelque peu puéril, et qu'ils sont de piètres hommes, ceux que l'on prépare par de semblables moyens.

Plus intéressante à étudier se présente la vie intime de l'étudiant. Nous retrouvons ici les sociétés littéraires, les journaux qui exercent une si grande attraction sur la jeunesse américaine. La *Dialectic Society* date de 1795 ; elle a un *motto* superbe : « *Love of virtue and science* » ; les murs de son très beau *hall* sont décorés par les portraits des grands ancêtres ; plus de 2700 membres se sont inscrits sur les registres. — Sa collègue, la *Philanthropic*, jadis la *Concord*, qui a un enrôlement moins nombreux, sert de réunion aux jeunes gens de la partie Ouest. L'une et l'autre rédigent en commun le *Magazine* universitaire.

1. *History of Federal and State Aid to Higher Education*, p. 197.

A côté de ces centres littéraires, les divers chapitres des fraternités grecques emplissent *Chapel-Hill* de leur activité secrète mais infatigable, formant parmi les jeunes élèves des liens que l'âge, les circonstances, ne font que fortifier.

Quelles qu'aient pu être les intentions et les espérances des fondateurs, l'Université de *North-Carolina* n'a pas répondu à ce qu'on attendait d'elle. Les hommes, les choses lui ont été contraires... Aujourd'hui que les haines se sont calmées, beaucoup des difficultés anciennes pourront être évitées ; mais la source du mal demeure dans l'élection des *trustees*, confiée à la Législature. Il ne semble pas que le suffrage universel ait toujours exercé dans les Carolines une discipline d'ordre et de bon sens. Parfois des surprises l'ont jeté vers des extrêmes, et le contre-coup s'est fait sentir jusque dans le sanctuaire de la sagesse... C'est une matière à réforme : il faut peut-être donner aux *alumni* une action plus directe, à la *Faculté* une plus grande indépendance. Moins de politique, beaucoup plus d'argent, des professeurs toujours capables, moins de défiance à l'égard des étudiants : avec cela on fera dans l'avenir de l'excellente éducation.

Ce qui paraît avoir manqué à la Caroline du Nord, c'est un homme élevé par son intelligence, son caractère, au-dessus des partis, des querelles humaines, des petites appréciations sectaires ; ce qu'étaient Jefferson et Cooper. La sphère dans laquelle s'agitaient ses éducateurs fut toujours mesquine et étroite, et l'expérience montre qu'il faut se placer sur les hauteurs sereines de la philosophie libérale pour comprendre d'une façon équitable les époques, les hommes et surtout la jeunesse. Les fondateurs de Chapel-Hill n'ont pas suivi le Sage de Monticello dans sa marche ascensionnelle vers la juste appréciation des choses scolaires, et leur action n'a pas été féconde. En dehors de l'Université, ont vécu les écoles confessionnelles, les écoles primaires, et jamais l'intelligence nationale n'a reçu la direction dont elle avait besoin.

II. — Collèges confessionnels.

Ce que nous avons dit en parlant de l'époque coloniale, nous fait comprendre que l'action prépondérante des diverses Églises dans l'instruction primaire, devait se continuer dans l'enseignement plus élevé.

Plusieurs de ces écoles ne purent compléter leur évolution à cause des circonstances malheureuses auxquelles fut soumise la Caroline : ce qui n'est pas arrivé jusqu'au collège est demeuré l'*Academy*, avec ses classes équivalentes aux cours de sixième, cinquième et quatrième dans nos lycées. D'autres ont poursuivi leur marche. Trois se recommandent à l'attention : *Wake-Forest Institute*, *Davidson* et *Trinity Colleges*.

La première institution est le fruit du prosélytisme ardent qui caractérise les baptistes. Fondé en un moment de détresse financière, obligé de recourir au travail manuel pour fournir aux étudiants les moyens de payer la *tuition*, l'*Institute* a doublé le cap des Tempêtes en 1879, et, aujourd'hui, la comparaison que l'on peut faire entre ses cours et ceux de l'Université d'État est toute à son avantage.

Trois baccalauréats y sont décernés, *Lettres*, *Sciences* et *Arts*, à l'élève qui a obtenu, non pas de bonnes notes d'examen, mais une moyenne de 75 p. 100 dans les leçons et travaux de chaque jour.

L'élément littéraire occupe une grande partie du programme ; nous trouvons parmi les gradués de *Virginia*, de *Leipsic*, *Johns Hopkins*, *Yale*, *Princeton*, de nombreux étudiants formés à Wake-Forest.

C'est une excellente préparation au véritable travail universitaire, mais ce n'est point une Université. Il nous faut louer les administrateurs d'avoir su ne point inscrire sur leurs catalogues ce nom pompeux.

Nous pouvons faire le même éloge du collège presbytérien de *Davidson*, élevé en 1837 dans le centre littéraire et géographique de l'État, le comté de Mecklembourg. Une donation de 258 000 dollars (1.290.000 francs), due à la générosité de Maxwell Chamber, assura un revenu suffisant, demeuré presque entier, même après les pillages de la guerre civile.

Comme à Wake-Forest les étudiants jouissent d'une liberté relative : les presbytériens de la nouvelle époque ont oublié leurs restrictions d'antan. On doit les féliciter de cette conduite ; la vie collégiale en a reçu un caractère de cordiale et vraie familiarité. Il n'y a que de faibles concessions aux tyrannies des « électifs ». D'une façon générale, *Davidson College*, qui a su se maintenir dans son rang d'école secondaire, prépare d'excellents élèves pour les cours supérieurs.

Une *grammar school*, dirigée par le Rev. Brantly York, de l'Église méthodiste épiscopale, devint peu à peu une École normale sous la direction de l'État. Mais cette servitude pesa rapidement à la riche corporation. En 1883, sur l'initiative des diverses conférences, l'autonomie fut décidée. Aujourd'hui l'institution est en pleine efflorescence, dépassant de beaucoup en qualité et en quantité l'œuvre de Chapel-Hill, donnant pour l'avenir de grands motifs d'espérer une vie longue et utile.

De bonne heure, nous l'avons dit, sous l'impulsion des Moraves, la femme a été admise au bénéfice d'une éducation plus avancée. L'État n'a pas suivi les Églises dans cette voie : malgré le grand nombre de ces diverses écoles, les résultats obtenus ne peuvent donner satisfaction au moins difficile ; « North-Carolina, écrit M. Lee Smith [1], ne possède aucune institution comme Vassar et Bryn-Mawr. La raison en est facile à connaître. A peu d'exceptions près, les principaux sont les propriétaires des écoles, et ils ne peuvent être blâmés lorsqu'ils dirigent les affaires en vue de leur intérêt financier, comme des marchands ou des manufacturiers... Tant qu'ils ne recevront aucun subside de l'État, on ne doit point espérer de progrès sérieux. La *Peace Institute* donne cependant une instruction qui, si elle n'est pas étendue et haute, peut être considérée comme suffisante. Malheureusement les cours de musique, dessin, peinture sont infiniment plus fréquentés que les classes où se donne l'éducation proprement dite. Un professeur, depuis longtemps versé dans la pratique de cet enseignement, avoue que « les plus lettrées dans la Caroline ont bien moins de souci que le simple peuple pour une instruction bien conduite. La pauvreté, la nécessité nous font connaître combien est mauvaise cette conception païenne, trop répandue, qu'un corps délicat, un joli visage, une voix musicale, sont les seules préparations dont la femme a besoin pour la bataille de la vie. »

Il est vrai que le nombre de ces écoles se chiffre par vingt-trois, que les élèves dépassent trois mille ; mais tout est à créer dans l'ordre d'une instruction solide et sérieuse.

J'emprunte encore à M. Lee Smith des aveux qui sont significatifs sous la phrase d'un apologiste :

« Le grand besoin de tout le système, c'est l'argent. — Que ne comprend-on pourtant que le meilleur et le plus économique moyen

1. *Op. cit.*, p. 124.

d'élever les générations futures est d'éduquer parfaitement la jeune fille? La plus sérieuse instruction est donnée par la mère bien mieux que par le maître. C'est avec raison que l'on a dit : « Les muscles de l'enfant, dans son être physique, intellectuel et moral, commencent à perdre de leur primitive élasticité lorsque le maître vient entreprendre son œuvre. C'est la mère qui doit faire le premier et plus important travail. »

Cette monographie peut se terminer par une espérance que nous lisons dans l'ouvrage de M. Smith, et que bien volontiers nous transcrivons ici :

« Un sentiment plus conforme à la nature et à la perfection, en amenant à une haute culture la femme des Carolines, paraît se faire jour de plus en plus à travers le vieil État : exprimons l'espoir qu'il se développera en une amélioration pratique. »

III. — ÉCOLES POUR LES NOIRS.

C'est une curieuse histoire que celle de l'Amérique dans ses relations avec les anciens esclaves, mais les documents pour l'écrire complète manquent parfois. Nous savons que les États du Sud, les Carolines, la Louisiane, avaient défendu, sous des peines sévères, l'instruction des esclaves : cette loi fut exécutée avec rigueur, notamment contre les clergés catholique et baptiste. Nous savons aussi que le Nord a déployé un zèle louable, — quoique intermittent, — pour l'éducation de ceux qu'on avait, en une heure d'enthousiasme, appelés à la liberté. Mais le bureau des *Freedmen* fut désorganisé dès 1870, bien avant l'achèvement de l'œuvre ; et aujourd'hui, c'est seulement par la charité des fonds Peabody, Slater, Hard, et par l'ardeur des Églises que l'on peut continuer. Les préjugés demeurent considérables, et au fond, ce grand travail d'émancipation n'a pas donné pour l'intelligence des résultats consolants.

Nous nous occupons ici surtout d'enseignement avancé : c'est pourquoi nous n'avons pas parlé de *Hampton Institute*, qui, dans la Virginie, donne l'instruction industrielle à un millier d'enfants nègres. C'est dans la baie même où débarqua, il y a près de trois siècles, le premier navire chargé de son fret noir, que comme une magnifique revanche de l'esprit humain, en pleine patrie de Jefferson,

s'éleva pour les nègres la première école d'éducation pratique. C'est à dessein que sous notre plume nous avons placé de nouveau ici le nom du Sage virginien. Il avait dit : « Aucun Africain ne pourra jamais comprendre la quarante-septième proposition d'Euclide. » Sous cette forme apparaît le sentiment de Jefferson. Il ne voulait pas, dans l'état de la société de 1820, l'instruction du collège ou de l'Université pour les nègres, instruction qui n'avait et ne pouvait avoir d'autre conséquence que d'embarrasser le noir d'une science inutilisable. Mais, partisan convaincu de l'égalité humaine, le philosophe, ayant en vue aussi le bien des races et de l'État, voulait qu'on formât pour l'industrie, pour l'agriculture, pour l'avenir, en somme, qui seul s'ouvrait pour eux, les noirs intelligents et capables de quelques perfections [1].

La *North-Carolina* avait à revenir de bien loin pour donner à l'éducation de ses nègres le soin qu'elle comportait. En tant qu'État provincial, elle ne fit rien pour eux, pas même en aidant de quelques faibles subsides les efforts méritoires des diverses Églises.

Après la guerre, l'opinion publique se manifesta en faveur d'une action vers ce but. Ce n'est pas un petit éloge que de pouvoir constater pareil résultat, alors que ni la Louisiane, ni le Mississipi n'ont fait quoi que ce soit pour le mériter. En 1876, nous voyons s'élever une École normale pour les instituteurs nègres, et, depuis, quatre établissements semblables ont grandi à Franklintown, Plymouth, Salisbury et Goldsborough.

Aujourd'hui onze institutions sont en fonctionnement ; deux d'entre elles ont pris le nom d'Université ; à ce titre, elles méritent quelques mots.

La plus ancienne et la plus importante, *Shaw University*, fut établie par l'intrépide énergie d'un ministre baptiste, originaire du Massachusetts, le Rév. H.-M. Tupper. Le chiffre des élèves en 1893-94 était de 351, dont 153 jeunes filles. Plus de la moitié de ce nombre, 89, suit le *Normal Course :* le collège n'en retient que 42. Autant qu'on en peut juger par les catalogues, le programme d'études n'a rien de prétentieux et s'adapte aux besoins multiples de ceux qui viennent demander à la science utile les moyens de lutter contre une situation pénible et délicate. Le mot *Université* n'est là

1. Sur ce sujet le Rev. Mayo a publié dans l'*Éducation-Report* de 1890-1891 (vol. II) une étude qui a complètement élucidé la question.

que pour indiquer le groupement de plusieurs écoles. Si, grâce à la *Faculté* de médecine et à l'école de Droit, on peut soustraire la population nègre à l'influence des empiriques et des *consultors in law*, qui l'exploitent indignement, toutes les peines seront payées. Mais *Shaw University* est surtout une préparation de catéchistes. C'est par un prosélytisme intense que les meilleurs succès ont été obtenus.

Deux années plus tard, en 1867, à Charlotte, l'Église presbytérienne fondait la *Biddle University*, avec une école de théologie. Tous les cours sont éminemment secondaires et ne peuvent que pour la troisième génération seulement laisser entrevoir la possibilité d'un enseignement supérieur.

Mais nous serons les derniers à blâmer ce qui se peut poursuivre pour l'amélioration de la race nègre, pendant si longtemps méconnue et négligée ! Le siècle passera sans voir se fonder une *Harvard University* à l'usage des noirs ; mais les surintendants de toutes les provinces signalent l'ardeur qui soulève les fils de Cham vers les lettres et les sciences. On peut constater que ces manifestations imposent aux blancs comme du respect pour ceux qui se montrent dignes de ce monde supérieur.

De ce double résultat le dernier n'est pas le moins important; il a été le plus difficile à obtenir, il sera le plus difficile à fixer.

IV. — ÉTAT ACTUEL DES ÉCOLES PUBLIQUES.

La Caroline du Nord a toujours trouvé en sa Législature des orateurs et des rapporteurs bien disposés pour la cause de l'éducation, mais elle n'a que très rarement obtenu le vote des subsides indispensables. Après que l'Hon. Archibald Murphy eut écrit, en 1817, ses conclusions pour l'établissement du système d'après les vues et le modèle qu'avait popularisés la Virginie, on put croire que l'on touchait au but. Mais l'énormité des sommes que ce plan mettait en mouvement découragea les amis de la première heure, et rien ne fut essayé.

Peu à peu se formait pourtant un *fonds littéraire*, qui se trouva subitement porté à 2 millions de dollars, en 1837, par la distribution d'un surplus de recettes que fit aux provinces le gouvernement fédéral.

L'année suivante, l'Assemblée prit enfin les dispositions pour

mettre en activité l'organisme scolaire. Le territoire fut divisé en 1250 districts, dont chacun avait son école, avec un revenu de 240 dollars assuré par l'État et une taxation locale qui donnerait une somme égale. Les districts furent appelés à voter sur ces règlements, et presque tous les acceptèrent. Le choix des surintendants devait être soustrait au suffrage direct et provenir des tribunaux, auxquels appartiendrait le droit de fixer la quotité de l'impôt rendu nécessaire par les fondations. Vingt ans après, la *North-Carolina* méritait que le surintendant Wiley écrivit :

« En examinant les faits, nous ne croyons pas exagéré ou injuste d'affirmer que notre pays dépasse tous les États du Sud par son système d'instruction publique, et que, en beaucoup de points, il peut soutenir la comparaison avec la New-England et le Nord-Ouest[1]. » — Le « fonds scolaire » était supérieur de 600,000 dollars à celui dont disposaient la Virginie, le Maryland, le Massachusetts. Quoique la Georgie eût sensiblement la même population, la *North-Carolina* avait 2.000 écoles de plus, et ses *Académies* dépassaient de 100 celles de l'État voisin. La Virginie elle-même était inférieure de 600 unités pour les écoles publiques.

La conclusion de la guerre civile jeta dans le champ scolaire toute une population qui, auparavant, était laissée en dehors. Les trois huitièmes de la *North-Carolina* étaient formés par les noirs, ne disposant d'aucune ressource, et le soin de leur éducation incombait à des populations appauvries, dévastées par une lutte longue et implacable. Dès 1870 on revint à l'ancienne législation de 1838, mais le « fonds littéraire » avait disparu : il fallut que les impôts en prissent la place.

On s'est vaillamment mis à l'œuvre. Une grande sagesse paraît avoir inspiré toute l'organisation. Les écoles normales fournissent un nombre considérable d'instituteurs, parmi lesquels un choix judicieux peut être fait. Les surintendants ont été toujours des hommes distingués, auxquels la pédagogie est redevable de travaux sérieux et compétents. Si l'enseignement supérieur n'existe pas, si l'enseignement secondaire est loin encore des programmes qui le résument chez nous, il faut louer sans réserve le travail fait pour l'école primaire. A plusieurs reprises on s'est adressé au gouvernement fédéral en ces termes : « Certes le gouvernement, qui a pu

1. *Education-Report*, 1876, vol. I.

trouver dans la Constitution le droit de rendre la liberté aux nègres et de les faire citoyens, peut aussi trouver le droit de distribuer les fonds de son trésor pour préparer ces hommes par l'instruction à l'accomplissement des devoirs qui leur incombent[1]. »

Mais à ces demandes l'administration fédérale n'a jamais répondu.

En terminant cette notice, nous devons exprimer le même désir qui clôturait notre étude sur la Virginie. Il faut que l'Université de Chapel-Hill soit à la tête de l'organisation scolaire ; il faut que résolument, comme on l'a fait dans plusieurs États, toutes les écoles soient soumises à un système complet et rigoureux d'inspection. L'initiative privée a établi un nombre énorme de ces *teaching-shops*, de ces boutiques de science qui vendent une marchandise bizarre : l'État doit surveiller de près ce commerce, car le sentiment public n'est point encore assez formé pour donner à toutes la justice qui leur est due.

En effet, s'il n'y a que 10 *high schools* publiques, livrées déjà elles-mêmes, hélas ! aux caprices des politiques locales, on compte 105 Académies libres où la sarabande des méthodes dépasse toute mesure.

La *Caroline du Nord*, qui a 579.000 enfants à l'âge scolaire, n'inscrit sur les listes que le 57,12 p. 100 de ce chiffre, et à peine si 201.763 élèves fréquentent effectivement l'école *deux mois* par an ! Pourtant il se dépense chaque année pour les seules *common schools* 715.166 dollars (3 millions 400.000 francs) : pour quels résultats, mon Dieu ! Chaque élève coûte, en dollars, 13,36 (66 fr. 80), et cette population ne fournit que 1.000 enfants aux cours de collège (exactement 1.019) !

Après un séjour de plusieurs mois dans ce Sud enchanté, nous croyons qu'il y a là des ressources prodigieuses, tout un amas de matériaux encore inutilisés. C'est parce que nous aimons de grand cœur ce pays, qui nous rappelle les plus charmants souvenirs, que nous avons laissé notre critique s'en aller loin, trop loin peut-être, diront quelques-uns. Ceux qui ont reçu en cours de voyage la confidence de nos désirs, de nos espoirs, de nos sentiments attristés, pardonneront facilement des paroles inspirées toujours par la ferme conviction d'un mieux possible et à la portée des énergies qu'il faut exciter et faire mouvoir.

1. *Rapport du surintendant Finger*, 1886.

CAROLINE DU SUD.

Lorsque à la fin du XVIIe siècle la division des territoires donna naissance à la *South-Carolina*, le sage Joseph West gouvernait cette région. Le calme était complet. De nombreux émigrants venaient d'Europe, non-conformistes et huguenots fuyant les Stuarts et les rois de France. L'Angleterre n'abandonna pas ces enfants mal soumis. Le 20 avril 1679, deux vaisseaux équipés par la couronne amenèrent à Charlestown de nombreux Français experts dans la culture de la vigne et la production de la soie. Ils apportaient les principaux cépages du vieux pays, des cocons de qualité, des graines choisies, des machines, en un mot tout ce qui était nécessaire pour mettre en branle l'agriculture et l'industrie.

Malheureusement, la population n'était rien moins qu'homogène. Charlestown était l'eldorado des boucaniers et des pirates, venus pour mettre à contribution les galiotes espagnoles. Les gouverneurs qui remplacèrent Joseph West n'eurent ni son honnêteté ni son énergie. Trop souvent ils pactisaient avec le désordre, et les juges eux-mêmes, issus d'un suffrage vicié, aux applaudissements des foules acquittaient les bandits. Les « propriétaires » en furent réduits à nommer comme gouverneur un des fermiers les plus influents, Thomas Smith, « homme sage, sobre, de mœurs douces et honnêtes [1] ». Cette expérience ne fut pas heureuse. On retira le « Grand Model », la Constitution de John Locke, sur laquelle on avait fondé tant d'espoirs. Enfin, en 1694, le riz fut introduit de Madagascar à Charlestown. Mais ce que fit encore de mieux le brave Smith fut de se retirer, dit Bryan [2], car il fit place au quaker Archdale, qui sut, par une bonne administration, faire régner le calme, la paix, ouvrant pour la Caroline du Sud une ère de douce prospérité, poursuivie sous Joseph Blake et le Bostonien John Cotton.

I. — ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

Charlestown, alors qu'elle était encore en pleines terres, sous le gouvernement virginien, avait une école publique dès 1621, bien

1. BRYAN, *History of the United States*, 2 vol., p. 368.
2. BRYAN, *History of the United States*, 2 vol., p. 369.

avant le Massachusetts, constatent avec orgueil les fils des Carolines. Sous la direction d'Archdale, on avait accueilli avec reconnaissance le Rév. Bray, vicaire colonial pour le Maryland de l'évêque de Londres, et il faut louer sans réserve cet acte, qui montre combien les disciples de Fox oubliaient généreusement les persécutions dont la mère-patrie se montrait si prodigue pour la secte des « Friends ».

C'est à la fin du XVIIe siècle que nous voyons s'agiter l'Église épiscopalienne pour fonder quelques institutions. *William and Mary* fut établi comme séminaire anglican, en Virginie, sur les vives instances du Rév. Blain. Il fallait lutter contre l'apostolat puritain de *Yale*, de *Princeton*, d'*Harvard* surtout, opposer l'ardeur des missionnaires anglais aux invasions des masses presbytériennes à travers les colonies grandissantes. John Cotton, venu du Massachusetts en 1710, voulut s'attirer les faveurs de la Couronne et faire, lui aussi, de l'opportunisme, en instituant, quoiqu'il fût un non-conformiste, une prébende pour un évêque à Charlestown. Une bibliothèque fut fondée par le Rév. Bray, et l'Assemblée coloniale, par un acte public, accepta cette donation, institua la charge de *curateur* et édicta un règlement pour la circulation de ces ouvrages dans tout le territoire [1]. Ceux qui ont entrepris la filiale mission de défendre leur pays contre les accusations de « barbarie et d'ignorance », familières aux écrivains du Nord lorsqu'ils s'occupent des États du Sud [2], se sont arrêtés avec orgueil à cette disposition législative. Ils pouvaient, d'ailleurs, facilement répondre que le Massachusetts avait bien la bibliothèque d'Harvard, commencée en 1633, treize ans après la fondation de la colonie, mais qu'elle était pour les seuls élèves du séminaire et non pas pour le peuple. Ils pouvaient dire aussi que cette bibliothèque, due à la libéralité du Rév. John Harvard, contenait, au moment de sa destruction par le feu en 1764, 5000 volumes, tandis que celle de Charlestown, brûlée aussi en 1778, après 80 ans d'existence, en contenait près de 7000.

En résumant les paroles inspirées à M. Edward Mac-Crady par son amour pour la patrie carolienne, nous apprenons que l'Assemblée fonda, dès 1710, une *free school*, qui fut l'objet de nombreuses libéralités de la part des riches marchands. Le programme comprenait,

1. RAMSAY, *History*, vol. II, p. 353. Voir aussi : *Historical Sketches of South-Carolina*, p. 231.

2. MAC-MASTER, par exemple, en son *History of the People of the United States* (vol. I, p. 27.)

« outre la lecture et l'écriture, l'arithmétique, la tenue des livres, l'arpentage, la navigation et les mathématiques pratiques ». Les administrations des paroisses *(vestries)* avaient à pourvoir à la construction des bâtiments scolaires, tandis que le trésor colonial donnait 10 livres sterling par an à chaque instituteur. Notons que l'*act* de 1710 réglementait l'usage de dons antérieurs, *formerly made*. Cette initiative gouvernementale stimula le zèle des Églises et des habitants eux-mêmes. La puissante *Société pour la propagation de l'Évangile dans les pays étrangers* répondit à une adresse de la population en établissant des écoles qui étaient, d'ordinaire, confiées au clergé des paroisses épiscopaliennes. Les recommandations faites aux maîtres portaient « qu'ils auraient à prendre un soin spécial des mœurs de leurs élèves en dedans et en dehors de l'école[1] ; à les prémunir contre tout mensonge, toute fausseté, tout discours mauvais ; à aimer la vérité et l'honnêteté ; à être modestes, justes, affables, pour qu'ils reçoivent en leur âge encore tendre ce sens de la religion qui deviendra pour eux le principe de leur vie et de leurs actes[2]. »

Dans le cimetière de Saint-Philip, à Charlestown, fut élevé, en 1729, sur la tombe du Rév. John Lambert, une pierre portant gravés, comme son plus beau titre de gloire, ces mots :

Late Master Principal and Teacher of grammar
and other Sciences taught in the
FREE SCHOOL

Ces derniers mots étaient en grands caractères, pour montrer combien la population se montrait fière d'un pareil établissement.

L'organisation légale fut poursuivie par un *act* de 1722, portant une très sage mesure. Les juges de paix sont institués gardiens *(trustees)*, inspecteurs des écoles, ayant charge de toutes questions s'y rapportant, et de la nomination ainsi que de la surveillance des instituteurs.

Après l'annexion à la Couronne du domaine des propriétaires, le

1. *Litteræ nullæ sine moribus*, comme dira plus tard la devise de l'Université de Pennsylvanie.

2. DALCO'S *Church History*, p. 93.

premier gouverneur royal, sir Francis Nicholson, donna de grandes sommes d'argent dans le but d'établir partout des écoles, et sut provoquer autour de lui des largesses semblables. M. Richard Beresford légua 6000 livres, le Rev. Ludlam, 2000, James Child, 600. De toutes ces donations, auxquelles s'adjoignirent les sommes du trésor provincial, se forma un fonds considérable, soumis au contrôle des corporations, et qui permit de centraliser les ressources et de multiplier les efforts [1].

Des sociétés privées, *Fellowship*, *Saint-André*, *Winyaw Indigo*, les Églises presbytériennes, toujours si zélées pour les intérêts de ces *Scotsh-Irish* arrachés à l'influence anglicane, instituent non seulement l'école primaire, mais des cours plus avancés, bien suffisants pour les besoins d'une population de sept mille habitants à peine. Il n'y avait certainement pas de collège, ni encore moins d'Université, dans le sens le plus affaibli ; mais quelle eût été leur œuvre à cette époque ? Les enfants des riches fermiers allaient en Europe, à *William and Mary* ou à *Princeton*. L'exode vers l'Angleterre était surtout fréquent dans la Caroline du Sud. Les historiens, comme Ramsay et l'auteur des *Historical Sketches*, font observer que l'enseignement de la Métropole n'eut pas le succès de centralisation qu'on pouvait redouter. Trois des signataires de la Déclaration d'indépendance, Middleton, Heyward, Lynch, et presque tous les chefs du mouvement révolutionnaire, avaient fait leur éducation dans les Universités anglaises.

M. Edward Mac-Crady, qui n'a certainement pas été élevé à *Harvard* et qui nourrit contre *Princeton*, où professait alors Mac-Caster , l'historien calomniateur, une bonne haine de philosophe, saisit volontiers l'occasion de montrer que le Nord, malgré ses déclamations retentissantes, avait été lui aussi bien en retard.

« A cette époque, écrit-il, qu'avait-on fait dans le Massachusetts ? L'*act* de 1642, voté par l'Assemblée vingt ans après l'institution de la colonie, conseillait l'établissement d'une école dans chaque *township* composé de cinquante habitations, à peu près cinq cents habitants. L'argent manquait pour payer le maître dans chacune des communes : ce malheureux errait de l'une à l'autre, recevant l'hospitalité dans les fermes, recueillant où il le pouvait quelques

1. RAMSAY. vol. II p. 400.

2. Depuis, M. Mac-Caster est devenu professeur à l'Université de Pennsylvanie.

rares enfants, qui se détournaient pour quelques heures du travail des champs. Cette éducation était élémentaire, ne dépassant pas les plus simples règles de l'arithmétique, les premières pages de la grammaire.

» La législation de la South-Carolina en 1712, quarante ans après la vie indépendante, instituait pour l'instituteur une fonction sociale, un sacerdoce, dont la mission, reconnue publiquement, trouvait, par suite des prévisions des lois, une juste et digne rétribution.

» Nos maîtres étaient des hommes mûrs, ministres d'Irlande et d'Écosse, versés dans les sciences, érudits et capables de donner des conseils en toutes choses. Ils devenaient les notaires, les secrétaires de tous, l'âme de la vie intellectuelle dans la cité, le principe de tout mouvement vers l'idéal. Nous avions en 1734, pour 7300 habitants, six écoles absolument gratuites, donnant l'éducation que l'on trouve aujourd'hui dans la plupart des *high schools* ; c'était une école pour 1200 habitants [1] ! »

En somme, le Dr Ramsay constate que « la connaissance de la grammaire et des langues anciennes pouvait être obtenue dans la Caroline du Sud dès 1712, la quarantième année après la colonisation de la province [2]. »

La Révolution, c'est-à-dire, la lutte pour l'indépendance, commença de bonne heure en cette partie du continent américain ; elle eut pour les finances publiques et privées des conséquences désastreuses. L'État dut concentrer toutes ses forces pour la défense du sol ; d'ailleurs, sur cette terre conquise peu à peu par l'esprit presbytérien, c'étaient les écoles que les troupes de lord Cornwallis brûlaient et détruisaient tout d'abord. Pour suppléer, autant que faire se pouvait, à l'impuissance pécuniaire du gouvernement provincial, fut établie la *Mount Zion Society*, sous le feu des troupes anglaises d'abord victorieuses. C'est à l'école de Cambden, fondée par la *Mount Zion*, que fut préparé à sa future présidence de la République américaine André Jackson [3] !

1. Adresse lue à l'*Historical Society of South-Carolina*, 6 août 1883.

2. Vol. II, p. 353.

3. Puisque André Jackson est ici donné comme un des beaux résultats d'une *académie* des Carolines, il nous faut dire quelques mots de lui.

L'historien Bryan a écrit du célèbre président ces lignes mauvaises : « Il n'était ni sage, ni bon, et sous beaucoup de côtés, c'était tout à la fois un méchant homme et un fou. Non seulement il était sans culture, ce qui peut être un malheur plutôt qu'une faute,

La Législature, qui se laissait aller au découragement et à l'indifférence scolaire qui en résulte, voulut suivre en cette voie l'intrépide Société, et, « à la fin de la guerre, nous trouvons 11 écoles publiques, 3 *grammar schools* privées et 8 écoles primaires dues à l'initiative des citoyens, c'est-à-dire que, sur les 24 paroisses qui constituaient alors la Caroline du Sud, 22 avaient leur école [1]. » M. Mac-Crady oppose à cette conduite celle du New-Hampshire, dont Belknap est obligé de dire : « Pendant la dernière guerre avec les Anglais, un grand nombre de villes, quoique grandes et riches, quelque éloignées qu'elles fussent de l'ennemi, laissèrent se fermer leurs écoles. Cette négligence fut une des nombreuses évidences de la prostration qui saisit tous les caractères en cette triste période [2]. »

Poursuivant son intéressante et patriotique enquête, Mac-Crady constate que, si le journal est la *jauge* de l'esprit intelligent et lettré, la South-Carolina doit être en première place. Elle avait, en 1775, trois journaux pour une population de 60.000 habitants, ce qui donne un journal pour 20.000 : or, le Massachusets ne pouvait en offrir qu'un pour 52.285, le New-Hampshire un pour 82.200 ; cette proportion augmentait dans le Connecticut et la Pennsylvanie, dans la proportion de 1 à 49.340 et 36.666. A la suite de cet argument *ad hominem* très bien dirigé, M. Mac-Caster, professeur à *Princeton*, dans la New-Jersey, était obligé de battre en retraite, car cette

mais il était de tous points ignorant. » (vol. IV, p. 293). D'autre part, G. Ticknor Curtis, en la *Vie de James Buchanan* (vol. I, p. 129), dit de Jackson : « Il est vrai que ses proclamations étaient écrites par Van Buren ou Edouard Livingstone ; mais, sans aucun doute, il aurait pu les compléter lui-même. Pendant ma jeunesse, et durant la présidence de Jackson, la croyance générale en New-England était, parmi ses adversaires politiques, que cet homme était incapable d'écrire et d'épeler une simple phrase. Mais j'ai pu me convaincre que ces racontars étaient sans fondement. Sous mes yeux sont des lettres écrites par Jackson, sans ratures ni fautes d'aucune sorte. Bien mieux que Webster (Daniel) il était calligraphe. Jackson rédigeait les phrases anglaises en meilleur style que Washington et, par rapport au roi Georges III, le général était un Addison. » Nous savons trop à quelles extrémités la passion politique peut conduire les adversaires.

Pourtant l'historien Bryan n'aurait point dû oublier que Jackson avait été élu à la présidence à deux reprises par d'énormes majorités, la deuxième fois par 269 électeurs sur 286. Ce n'est point à un fils passionné de l'Amérique et de New-England qu'il appartenait de faire constater que, en ce pays, un *ignorant*, un *fou*, un *homme sans bon sens et sans sérieux*, pouvait détenir le pouvoir pendant huit ans, au milieu d'une popularité sans exemple. La France s'est un jour engouée d'un *cheval noir ;* mais cela n'a pas duré si longtemps, et le coursier fascinateur n'était pas monté par un président.

1. *Op. cit.*, pp. 17 et 18.

2. *History of New-Hampshire*, vol. III, p. 259, édition de 1792.

province, alors avec une population de 154.139 habitants, ne possédait aucun journal.

Pourtant M. Colyer Meriwether, lui aussi un défenseur convaincu, doit avouer qu'il y avait quelque chose à faire; il nous donne, en effet, le texte de l'allocution suivante, prononcée par le général Francis Marion, le « Swamp Fox », en 1795 :

« Nous avons combattu pour notre indépendance, et Dieu a béni nos efforts. Aujourd'hui nous sommes les maîtres pour protéger nos droits, faire grandir nos vertus, provoquer notre énergie et perfectionner notre existence, bien mieux que ne l'a pu faire aucun des gouvernements qui aient jamais existé sous le soleil. Mais que signifie un pareil gouvernement, divin comme il peut être, s'il n'est pas connu et estimé autant qu'il le mérite ? Ceci est surtout obtenu dans les écoles gratuites. Les hommes, pour combattre en faveur de leurs droits, ont besoin de les comprendre ; comment le feront-ils sans éducation ? La plupart de nos concitoyens sont pauvres : ce bienfait inestimable, ils ne peuvent l'obtenir en dehors du secours de la Législature, et celle-ci marchande son aide [1]. »

« Il fallut, en 1803 et en 1804, revenir à la charge et insister sur la valeur de ce *joyau précieux* entre tous que sont les *Free schools*, bien négligées par ceux qu'un luxe insolent absorbe par trop [2]. » Il fallut attendre 1811 pour que la loi de l'instruction obligatoire fût votée, instituant dans chaque district législatif une école, avec un revenu de 300 dollars et un corps de commissaires. Pendant dix ans, près de deux millions de francs furent ainsi dépensés. Mais l'organisation était mauvaise, les maîtres mal choisis et ignorants; les classes, conduites à la manière des *péripatéticiens*, avaient pour effet la chasse du cerf et du lapin plutôt que la conquête de la grammaire. Le gouverneur Mac-Duffie pouvait écrire en son message de 1835 :

En aucun pays la nécessité de l'éducation populaire n'a provoqué des paroles plus éloquentes, mais nulle part les écoles élémentaires ne sont plus négligées. Elles sont sans règlement, sans surveillance, sans inspection d'aucune sorte. » La véritable formule fut cherchée pendant longtemps. Cette « cause sainte » trouva toujours des avocats convaincus comme Cooper, Lieber et Thorntell ; mais les passions politiques, en se mettant en jeu, compromirent longtemps

1. *History of higher Education in South-Carolina*, p. 110.

2. *Charlestown Courier*, 15 octobre 1803.

: succès. On eut le tort d'introduire une clause déplorable au sujet es classes pauvres, auxquelles on semblait offrir l'aumône de instruction : cela suffit pour arrêter tout le système pendant des nnées. Il fallut les dures et terribles leçons de la guerre civile pour ;unir l'énergie de tous dans la poursuite du bien commun.

L'esprit public a subi pendant près de quarante ans une éclipse ui a été fatale au bon renom de la province. Qui en fut responsable ? 'histoire de ce commencement de siècle nous porte à accuser de ce rime de lèse-intelligence les sectaires haineux qui se soulevèrent ontre Thomas Cooper, le dénonçant comme l'ennemi de la foi et oursuivant le philosophe jusque dans sa conception géniale de instruction élémentaire offerte gratuitement et libéralement à tous. a pensée de Jefferson, telle que l'expliquaient Cooper, Lieber et ant d'autres, la Caroline du Sud ne l'a pas comprise. Ce que les ncêtres du XVIIIe siècle avaient réalisé dans des circonstances ifficiles, les descendants dégénérés, énervés par le luxe, aveuglés ar les mesquines considérations de parti et d'intérêts locaux, furent ıcapables d'en saisir l'utilité et la convenance.

Aujourd'hui, heureusement, la lumière s'est faite ; mais le temps erdu ne se répare pas facilement, et, malgré tout ce qui a été ccompli, la South-Carolina est en retard, très en retard. Elle a dû ecevoir la charité des Peabody et Slater pour fonder des écoles ormales. Ce n'est qu'à la suite d'appels réitérés au bon sens national u'un surintendant de l'instruction publique a été nommé pour rendre en mains la direction générale. Il reste encore dans la loi rganique des articles qui compromettent l'œuvre tout entière. Par xemple, l'impôt scolaire ne peut être fixé que sur la demande le la majorité des propriétaires. Selon le vœu exprimé en son Rapport de 1889 par le surintendant Rice, cette disposition doit tre abrogée.

Sur un territoire de 34.000 milles carrés, la South-Carolina est ıabitée par 1.151.149 personnes. A peine si la moitié des enfants qui ont l'âge de l'école répondent à l'appel des lois en s'inscrivant sur les listes, et, en fait, les classes sont fréquentées, soixante-dix jours dans l'année, par les deux neuvièmes ; les autres ne se préoccupent en rien de leur devoir, et les officiers municipaux se gardent de compromettre leur réélection par un zèle intempestif.

Il n'y a plus de fonds permanent, car la guerre a tout englouti ; seuls les impôts frappés par l'État sur les municipalités assurent

un revenu de 524.263 dollars, une moyenne de 11 fr. 40 par contribuable, de 6 fr. 30 par élève.

Ces chiffres ont une triste éloquence. Mais ce n'est point l'État de la Caroline du Sud qu'il nous faut accuser. Aujourd'hui ce pays est pauvre, très pauvre : la guerre civile, la main du Nord victorieux ont lourdement pesé sur lui, et il a payé bien cher pour la couronne de vertu que l'Humanité décerne à Lincoln.

Je veux dire que la question nègre a compliqué le problème, et que le gouvernement fédéral n'a rien fait pour rendre dignes de leur liberté ces esclaves qu'il émancipait. Et pourtant, il y a, en cette année 1895, trente ans après la conclusion de la guerre, près d'un milliard de francs consacrés aux pensions des vétérans !!! A côté de ce pullulement scandaleux entretenu par les politiciens, on serait heureux de voir comment les philosophes de l'Amérique régénératrice se sont personnellement dévoués à l'œuvre entreprise. Les apôtres des grands mouvements sociaux ont payé de leur fortune et de leur vie le péage que doit toute idée pour faire son chemin en ce bas monde. Mais ici, c'est la Caroline qui a soldé le compte de la grandeur au profit d'autres, placés dans les régions transcendantales.

Dans les statistiques navrantes que nous avons citées, remarquons que le 62.66 p. 100 de la population est fourni par les noirs, — que sur les 271.837 enfants d'une race sans ressources, à peine 81,000, moins du tiers, sentent le besoin de profiter de cette instruction qui épuise la bourse des blancs.

Quand nous lisons le beau livre de Paul Allard sur les *Esclaves chrétiens*, toute la conduite de la primitive Église à l'égard des victimes de la civilisation païenne nous semble digne d'éloge. — Les chrétiens descendirent dans les ergastules où souffrait l'esclave : ils ne lui parlèrent pas comme Spartacus, mais, par une préparation de deux siècles, ils rendirent désirable pour tous l'ère de la liberté. Si plus tard les barbares dévastateurs de l'Europe sont devenus les grands peuples civilisés, c'est au dévouement des moines, au zèle de tous, que nous le devons. L'Amérique du Nord n'a pas civilisé, instruit, armé pour la lutte les barbares noirs, et lorsque, au lendemain de la conquête, la Louisiane et le Sud virent leurs palais de gouvernement envahis par les anciens *marrons*, ils eurent le droit de supposer que tout ce beau mouvement avait été produit non pas par l'esprit vivificateur, mais par un de ces raz de marée qui jettent

sur les champs fertiles les boues putrides de l'immense et marécageux Mississipi.

Jamais de ce trésor fédéral qui a nourri tant de parasites, favorisé tant de spéculations, n'est sorti pour l'éducation des noirs dans la Caroline du Sud un seul dollar, le moindre *cent*. Comment qualifier cette incroyable indifférence ?

II. — ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.

Nous avons déjà expliqué que ce mot signifie, — aujourd'hui encore, — en Amérique l'instruction des classes de grammaire de nos lycées, tandis que la note de *supérieur* est réservée à l'enseignement des classes d'*humanités*. D'une façon générale, les *académies*, qui s'adonnent spécialement à ce genre d'étude, sont des cours préparatoires à la première année universitaire, s'élevant ainsi par ce but au-dessus de la *common* et *free school*.

Nous ne pouvons, dans l'époque coloniale, trouver matière aux recherches que nous essayons. Tous les collèges confessionnels sont postérieurs au commencement du XIXe siècle : le collège de Charlestown ne fut établi que par un *act* législatif de 1785, en même temps que deux autres collèges ; deux nouvelles créations eurent lieu en 1795 et 1797. — Mais l'existence de ces institutions d'État fut courte, et si leur nom était sonore, leur œuvre est jugée par ces mots de M. Medriwether : « *There were no means for collegiate instruction until the establishment of the South-Carolina college in 1801* [2]. » A Charlestown on ne fit que le travail d'académie jusqu'en 1820 ; pourtant, on distribuait parfois des baccalauréats, dont un des heureux tenants écrivait : « Tout cela est absurde et ridicule. » On ne fit rien pour donner un peu d'importance aux études, avant 1826, lorsque le professeur Adams vint de *Brown University*, et essaya, malgré la résistance des *trustees*, une réorganisation. Son

1. Voici les paroles qui terminent, en 1880, la *Popular History of the United States*, par Bryan : « Avec l'administration d'André Johnson commence la reconstitution de l'Union, une œuvre mal engagée, continuée sans aucune sagesse et, à la fin de ces quinze ans, encore inachevée. Pendant cette période, on peut dire que la guerre a continué sous le voile de la paix. » Il est fâcheux qu'on ait porté la guerre sur le terrain de l'éducation.

2. *Op. cit.*, p. 53. Aucune facilité pour l'enseignement secondaire n'était fournie avant l'établissement du *Collège* de South-Carolina en 1801.

énergie était infatigable : il réussit à élever le collège du rang inférieur de pauvre *grammar school* à celui d'*académie*. L'impulsion donnée se maintint longtemps. Plus tard, Louis Agassiz visita les côtes de la South-Carolina : il trouva le collège en bonne voie ; le professeur Halbrook étudiait la flore et la faune marines : Agassiz donna aux étudiants de nombreuses conférences.

La guerre civile, l'importance de plus en plus grande de la *South-Carolina University*, la multiplication des railroads qui ont mis Columbia dans le voisinage de l'État tout entier, et surtout le tremblement de terre de 1886 qui détruisit Charlestown, ont brisé le vieux collège, qui, aujourd'hui, ne relève que des archivistes caroliniens [1].

L'*academy* dont le nom paraît réveiller le plus de souvenirs fut fondée à Wilmington par le Rév. Moses Waddell, en l'année 1804. Un sermon de lui sur *l'agonie et la mort du Christ* possède, dit William Wirt, la sublimité et la grandeur de Massillon et de Bossuet [2]. Dès l'âge de 14 ans, Waddell est demandé comme professeur dans une des *free schools* : il refuse et dirige lui-même une école. L'année suivante, nous le trouverons en Virginie ; six ans après, à *Hampden-Sidney college*, poursuivant les études et obtenant une brillante *graduation*. Presbytérien ardent, il ne voulut pas recevoir l'investiture anglicane à *William and Mary* ; il luttera toujours contre l'influence épiscopalienne, et à Willington, au milieu des émigrés orangistes, il fera de son *academy* une arme pour le bon combat patriotique et religieux. A la différence des éducateurs de cette époque, le Rév. Waddell ne recourait que dans de rares circonstances au fouet et au bâton. Les historiens annalistes caroliniens s'étonnent que cette méthode de *touching moral suasion*, dont Waddell avait presque l'absolu monople, ait produit de bons résultats. Chez un de ses confrères, M. Armstrong, le lundi était réservé au règlement des comptes, et le principal, justifiant son nom (Bras vigoureux), ne laissait entraver l'œuvre de la justice ni par les épais bandages, ni par les forts pantalons d'hiver : tout cédait à sa férule vengeresse, qui, comme l'âme du monde de Virgile, agitait la masse tout entière.

Le Rev. Moses Waddell exerçait une surveillance plus douce et plus affable : c'est par lui que John C. Calhoun, l'illustre homme

1. Il y avait 28 élèves en 1891 et 6 professeurs (!!)

2. *History of Education in South-Carolina* p. 37.

d'État, put entrer dans le troisième cours de *Yale*. Ce nom seul suffirait à illustrer son école.

Mac Duffie, plus tard gouverneur de l'État, conserva de son premier maître le plus respectueux souvenir. Il reçut de Waddell son zèle pour l'éducation, son goût pour l'éloquence et la littérature. Virgile, Cicéron, Tacite, Horace, Tite-Live, étaient l'objet de minutieuses études : par centaines, par milliers de lignes, dans le but d'obtenir le *record* de la mémoire, les élèves les emmagasinaient, préparant pour l'avenir des matériaux précieux. Maxcy, Calhoun, Crawfort, qui se sont distingués plus tard par la vigueur et le charme littéraire de leurs discours, ont fait remonter l'honneur de ces succès à ces fragments bien choisis des orateurs et des poètes, qui apparaissaient au moment voulu, même après de longues années.

Nous ne pouvons attacher aucune importance à l'action de Christophe Cotes, ancien sous-officier de l'armée anglaise en Espagne, que les circonstances firent instituteur à Charlestown de 1820 à 1850. Si M. le docteur Manigault a le droit de rendre un affectueux hommage à celui qui lui avait donné les premiers éléments de grammaire, il nous est impossible de le suivre en cette voie.

Une visite faite par M. Cotes, à Paris, pendant l'été de 1848, fut l'occasion de divers aperçus sur nos écoles. Mais M. Cotes ne comprenait ni ne parlait notre langue : c'est accompagné d'un interprète qu'il a visité une petite institution tout près de la place Saint-Lazare, dirigée par M. Penant, et ensuite le collège Bourbon (lycée Condorcet), qui était déjà à cette époque réservé aux externes. Il se contenta de cette impression pour écrire ses critiques sur notre sytème scolaire. Peut-être trouvera-t-on que le bon M. Cotes allait vite en ses conclusions !

Si nous ajoutons à ces deux académies celle qui fut fondée à Mount-Zion, en 1834, les diverses *écoles militaires*, où la gymnastique et l'agriculture primaient les lèttres, nous aurons achevé la liste.

Les statistiques de 1890-1891 révèlent la situation :

High schools soumises à la juridiction de l'État ou des communes : treize avec 39 professeurs, dont 24 femmes ; les élèves sont en grande majorité des jeunes filles (516 sur un total de 669), et la plupart (236) appartiennent à la seule *high-school* de Charlestown. Nous sommes heureux de constater que notre langue française est étudiée avec ardeur par 123 élèves ; mais voilà toute la louange qu'il soit permis de formuler.

Heureusement l'initiative privée est bien plus féconde. De ce chef nous trouvons quarante académies, avec 98 maîtres, 1792 élèves (823 jeunes filles). Espérons qu'à l'insuffisance des ressources provinciales, à l'indifférence du pouvoir fédéral, la générosité et le zèle des habitants pourront suppléer, en préparant pour l'Université des élèves qui soient capables d'occuper les salles et surtout de suivre utilement les classes.

III. — SOUTH CAROLINA COLLEGE AND UNIVERSITY.

La *South Carolina University* doit, comme celle de Virginie, sa naissance à une pensée de patriotisme.

On voulait surtout opérer l'union entre les habitants des deux parties de la Caroline du Sud, la haute et la basse contrée : c'est dans ce but que le siège de l'Université fut établi à la capitale de la province, Columbia. Jadis, on avait essayé de répondre aux désirs de l'État en décentralisant l'instruction et en fondant cinq collèges. Aucun n'avait vécu, et le seul qui eût franchi la période d'adolescence avait avorté en une *grammar school* peu présentable.

Le gouverneur Dayton, en son message de novembre 1801, avoua résolument ces insuccès ; il fut assez heureux pour intéresser à la cause de l'Université le chancelier de Saussure. Un *bill* fut déposé et adopté un mois après : il établit treize *trustees* élus pour quatre ans par la Législature, et nomme divers officiers provinciaux comme membres *ex-officio* de la Commission de surveillance.

Mieux inspirée que la *North Carolina*, la Caroline du Sud choisissait pour centre de la vie intellectuelle une ville « où les étudiants auraient les avantages d'une société choisie, de mœurs raffinées, des habitudes politiques[1] », comme on l'avait fait pour *William and Mary* dans la terre virginienne.

La première année, 1804, fut pénible, avec un nombre infime d'étudiants et de professeurs, 46 d'une part, 2 de l'autre. Il y eut des découragements, des critiques, et les gens de la partie haute souriaient de ces débuts lamentables. Mais le président Maxcy avait confiance dans la jeune institution, qui devait être le lien entre tous

1. *North American Review*, vol. XIV, p. 32.

les citoyens, le sanctuaire fréquenté par tous les cultes, tous les partis, tous les intérêts.

L'avenir a justifié ses prévisions. L'Université et l'éducation qu'elle a produite ont accompli l'œuvre d'unité politique et économique : l'horizon s'est élargi, et des points ont été découverts où tous pouvaient travailler pour la gloire et le bonheur de la patrie provinciale.

Deux hommes ont surtout travaillé à ce grand œuvre, Thomas Cooper et Francis Lieber ; l'histoire de leur action doit avoir sa place en ces pages.

Cooper naquit à Londres en 1759, et reçut à Oxford une instruction brillante en toutes les branches des lettres et des sciences : aucune ne lui était étrangère et il excella dans la plupart. Dès qu'il sut raisonner, il s'affirma adversaire de l'Église établie et libéral en politique. Devenu le gendre de Priestley, il eut à souffrir les mêmes persécutions, à fuir les mêmes haines. Son âme sympathisait avec le mouvement qui agita la France en 1789 ; obligé de quitter l'Angleterre, il trouva une patrie dans la terre des Gaules, où lui furent délivrées des lettres de grande naturalisation. Ami de Robespierre, de Pétion, du club des Jacobins, il reçut d'eux le mandat, secret tout au moins, de disputer au duc d'Orléans son siège à la Convention. Après son échec, il quitta Paris, « où pendant quatre mois, pouvait-il écrire plus tard, il avait vécu quatre années. » A son retour en Angleterre, en pleine Chambre des communes, Burke lui reprocha violemment son attitude envers les hommes qui dirigeaient la Révolution. Cooper se plaisait dans les tempêtes, et sa violente riposte obtint l'agrément de l'Assemblée, mais effraya si fort l'attorney général, que le permis de publication fut refusé à l'ouvrage qui devait la répandre dans le peuple. L'atmosphère de l'aristocrate Grande-Bretagne lui pesa bien vite : il vint à Philadelphie, pour répondre à l'appel de Franklin. L'Amérique était alors gouvernée par le hautain et magnifique John Adams : Cooper retrouva ici tout ce qui le choquait, là-bas, dans le vieux monde, l'hypocrisie des grands, l'oppression des petits, la négligence du devoir social chez ceux qui occupaient le premier rang. Il crut pourtant à la liberté que proclamaient les lois et publia contre l'*Alien and Rebellion act* une attaque hardie qu'on ne lui pardonna point.

Une condamnation à six mois d'emprisonnement et à 400 dollars d'amende lui apprit que les hommes sont partout les mêmes. La

prison fut faite jusqu'à la dernière minute, mais l'amende, augmentée des intérêts, lui revint quelques années avant sa mort [1]. Le suffrage populaire le vengea des rigueurs fédérales. Le condamné fut élu juge et conserva cet office cinq ans, jusqu'à ce que le Sénat de Pennsylvanie, obéissant à de vieilles rancunes, prit contre lui un arrêté de suspension. Il chercha dans la chimie la consolation de ces mésaventures : c'est alors que Cooper trouva le moyen d'extraire du sel la chlorine, devenue d'usage commun, aujourd'hui, en teinturerie.

Dans son laboratoire, Jefferson vint le chercher pour lui offrir une place à l'Université ; nous avons écrit déjà l'histoire de ces relations, et comment Cooper dut se retirer pour éviter à l'institution naissante le choc de l'orage suscité par l'intolérance des Eglises anglicane et presbytérienne. En 1819, une chaire de chimie fut offerte au savant anglais dans le *South Carolina College ;* Cooper accepta, et, dès l'année suivante, il prit une position tellement prépondérante, qu'à la mort du président Maxcy il fut choisi pour le remplacer.

Quand on lit dans les histoires du temps comment se manifestait l'esprit indépendant, frondeur et gamin de la jeunesse universitaire, on doit reconnaître qu'une plus mauvaise élection ne pouvait être faite [2]. Cooper n'avait rien de l'administrateur prudent, souple, délié, cauteleux ; il ne savait pas être opportuniste, il fonçait sur les abus, sans recourir aux habiles manœuvres de ceux qui, après Machiavel,

1. Lorsque Thomas Cooper subit les coups de la colère présidentielle, les États-Unis subissaient la conséquence de leur constitution rédigée non avec hâte, mais dans le but de résoudre un insoluble problème. John Adams avait été élu à la présidence, mais son adversaire, Jefferson, candidat de la démocratie sudiste, avait été proclamé vice-président. L'harmonie ne régnait pas dans les conseils fédéraux, l'opposition était soutenue à travers l'Amérique par le second des grands officiers de l'administration. Thomas Cooper, ami et correspondant de Jefferson, fut le petit sur lequel s'abattit le courroux suscité par de plus hauts personnages. Mais l'adversaire était choisi sans discernement, et il fera payer cher au vindicatif Adams cette crise de mauvaise humeur.

2. Il ne faudrait pas supposer que cet esprit d'indiscipline fût tout particulier à la jeunesse sudiste. *Yale*, *Harvard* ont eu leurs rébellions épiques. Celles de la grande Université bostonienne ont duré jusque bien après l'époque où Cooper présidait à Columbia. Dans le *Journal* de Longfellow, à la date du 5 juillet 1841, nous trouvons des détails sur une révolte qui dura deux jours, et dont l'éminent professeur ne put connaître la cause. Nous lisons aussi dans la *Vie* de Georges Ticknor (I, p. 358) que les vacances, qui étaient alors données pendant l'hiver, devraient être reportées aux mois des grandes chaleurs, *lorsque l'insubordination et la mauvaise conduite sont le plus fréquentes.*

ne gouvernent les hommes qu'en s'appuyant sur leurs vices ou leurs défauts.

Brillant professeur, causeur émérite, charmeur par son récit spirituel et précis, captivant sa classe entière dans les plus ardues des matières, Cooper fut le plus pitoyable des présidents. Surtout, jamais il ne sut se taire et se cantonner dans les charges de son office. Alors qu'il aurait pu ne faire aucun cours dans cette Université neutre, il souleva inutilement les mêmes colères dont la Virginie avait été le théâtre en 1818 par une conférence sur l'authenticité du *Pentateuque*. Inaugurant dans le Sud l'enseignement de la géologie, que Silliman venait de fonder à *Yale*, Cooper s'attacha à démolir pièce à pièce l'ouvrage que le fervent puritain venait de publier en se fondant, disait-il, « sur le récit de Moïse touchant la formation du monde et le Déluge, récit qui fut fait sous l'inspiration divine. »

Les cours de Cooper eurent un grand retentissement, surtout parce que les élèves entouraient de leur admiration le brillant professeur.

De nouveau, à travers les vallées et les montagnes, la clameur de haro retentit contre l'infidèle. Les *trustees* ne cédèrent pas à la pression des animosités religieuses : c'est à la Législature que s'adressèrent alors les consciences outragées. Pour la troisième fois, Cooper dut comparaître devant un tribunal. A Columbia, l'accusation portait sur ce que, comme président d'une Université d'État, il avait manqué au devoir vis-à-vis des confessions religieuses et compromis ainsi les intérêts et le but de l'institution. Lorsque la Législature eut décliné la compétence de l'affaire et chargé un comité du *board des trustees* de juger le conflit, Cooper se défendit avec une énergie et une passion telles, une si grande force de raisonnement et une parole si convaincue, que la foule éclata en bravos frénétiques, entraînant dans la même admiration les juges étonnés et surpris.

Cooper s'étonnait de ces procédés d'inquisition, alors que les droits provinciaux étaient menacés par le gouvernement fédéral. S'il était l'adversaire résolu du clergé salarié, du culte national et public, enseignait-il autre chose que John Milton, Jefferson et Franklin ? Que venait-on dire au sujet du *Pentateuque*, pour lequel ni la Législature ni aucun tribunal n'étaient compétents? Puisque la constitution des États-Unis et la législation de la Caroline garantissaient la liberté religieuse, fallait-il que le collège fût exclu, et que l'on créât

pour lui des lois particulières [1] ? En somme les conclusions de Cooper furent adoptées par les juges, qui décidèrent qu'« aucune accusation contre le sieur Cooper portant sur le danger qui en résultait pour l'institution nationale, n'avait été prouvée. » Mais, comme bien l'on pense, cet arrêt n'acheva pas la querelle, et, deux ans plus tard, Cooper, pour ne point compromettre le collège, dut offrir sa démission de président et de professeur.

En s'en tenant aux dispositions légales, ce procès était une anomalie incompréhensible. Cooper put facilement montrer que, dans ses paroles et ses actes, il avait attaqué les sectes, mais jamais l'esprit chrétien ; dès lors, même si l'on admet, comme je l'ai déjà constaté après M. de Coubertin, « qu'un article non écrit mais accepté de tous, dans la constitution américaine est ainsi conçu : « Le christianisme est la religion nationale, » on ne peut justifier ces puritains qui, ayant échappé aux sombres sectaires des religions d'État, n'ont eu rien de plus à cœur que d'ériger cette intolérance en principe de gouvernement lorsqu'ils ont été les maîtres. »

Jefferson était mort en 1826. Il avait pu créer comme radiation de son enseignement un esprit libéral, humain et noble dans la Virginie, mais la Caroline du Sud ne sut pas s'élever jusqu'à cette conception. Là-bas, dans l'Est, si longtemps la forteresse du puritanisme intransigeant, *Harvard* avait ouvert ses portes à l'unitarisme ; mais *Princeton*, *Yale* maintenaient les vieilles et dures doctrines : c'est dans ces moules étroits qu'avait été coulée l'intelligence des Carolines.

Aujourd'hui des pensées plus hautes paraissent dominer dans le monde de l'éducation. A la tête de la riche et puissante Université de Chicago est placé un homme dont la parole hardie, les théories audacieuses dépassent de bien loin les timides discussions de Cooper. J'ai nommé M. William Harper. Tout récemment, dans une de ses conférences, M. Harper parlait des *mythes mosaïques*, et, dans les récits génésiaques, l'histoire de Caïn et Abel, par exemple, ne voyait qu'une légende. Il n'y eut pas de procès contre lui, quoique sa thèse ait été examinée et jugée dans des ouvrages spéciaux.

La vérité n'a rien à gagner aux protections des politiques : elle

1. La Bibliothèque publique de Boston possède un des très rares exemplaires du compte-rendu de ce procès, tel qu'il fut publié par le *Times and Gazette* en décembre 1832. J'ai pu consulter ce précieux document.

doit être assez sûre d'elle-même pour ne craindre aucune lutte avec l'erreur. D'ailleurs, l'arme qui menace la conscience n'atteint jamais son but, elle revient frapper l'imprudent qui l'a lancée : c'est là surtout qu'il faut résolument écarter les amis maladroits, les seuls adversaires sérieux de la liberté.

L'œuvre de Cooper dans le domaine philosophique n'eut pas le résultat qu'il prévoyait. Il n'était pas habile dans l'art d'adoucir les angles, cet art qui sert à jointoyer les pierres partout, dans l'architecture des sociétés modernes. Mais son action en économie politique fut considérable. Aux revendications du Sud, telles que les formulait John Calhoun, Cooper donna des bases philosophiques et sociales ; c'est lui qui a formé la *platform* du libre-échange telle que les démocrates le poursuivront. Son idéal de l'indépendance provinciale soutiendra le Sud contre le Nord, et groupera en un faisceau compact toutes les énergies. On oubliera pour le suivre ses théories unitaires : on acclamera surtout celui qui avait trouvé d'heureuses formules pour l'équitable distribution des richesses et des responsabilités.

Les travaux de Cooper s'étendirent à toutes les branches des sciences. En voici la liste :

Traduction des *Institutes* de Justinien ; — Traduction de Broussais ; — *Jurisprudence médicale ;* — l'*Emporium des arts et sciences* (2 vol.) ; — *Conférences sur les éléments d'économie politique ;* — *Essai sur le Pentateuque ;* — *Informations sur l'Amérique*, et de nombreux articles dans la *Southern Quarterly Review*, où il étudiait l'agriculture, la loi, la pédagogie, le système des Banques, les accaparements, appliquant sa vaste intelligence à la solution des plus redoutables problèmes. Lorsque l'Amérique sera sortie de son chaos éducationnel, financier, économique, social, etc., etc., elle sera étonnée de voir que ce demi-siècle aurait pu être mieux employé en suivant, presque en toutes matières, les indications d'un des hommes les plus éminents qui aient paru sous son soleil.

En sa longue correspondance avec Jefferson Cooper avait exprimé de grandes idées sur la haute éducation, sur le rôle de l'Université, la distribution libérale et gratuite de l'enseignement ; il ne put dans sa Béotie de Columbia essayer la réalisation de son rêve. Qui le comprenait? Mais il fut l'auteur du mouvement contre l'organisation ridicule des écoles rurales, il agit par tous moyens sur l'opinion et la

Législature par la création d'un surintendant, emploi qui ne fut décidé que quarante ans après lui !

Si, comme le constatait Sommer en 1847, le système scolaire était un « rien splendide », si, de l'aveu de tous, les 500.000 dollars dépensés, les beaux discours au Parlement, les messages éloquents, les efforts de plusieurs générations n'aboutirent qu'à la banqueroute envers l'intelligence nationale, Cooper a lutté avec une indomptable énergie pour conjurer ce malheur. Alors que contre le fédéralisme du Nord, dirigé alors par Jackson, un enfant de la Caroline, il était important de ne point diviser les forces, Cooper s'opposa résolument à toute éducation qui échapperait à la surveillance de l'État. Certes, les politiciens de la South-Carolina n'avaient pas saisi le véritable intérêt qui porte chaque pays à élever ses enfants dans le culte des gloires nationales, dans la religion de la patrie, d'après les grandes vues de Jefferson ; mais à cette période critique, Cooper servit les desseins de Calhoun en aidant à la formation du *Solide Sud*. Il n'était point question alors d'esclavage et d'abolitionnisme, mais simplement, sous prétexte de tarif, du droit qu'avaient les États provinciaux de prononcer la *nullification* des actes du gouvernement fédéral. Nous ne voulons et ne pouvons ressusciter cette querelle, alors surtout que, pour et contre les questions soulevées, l'Amérique elle-même montre des divergences profondes. Mais d'instinct, Cooper, qui avait été emprisonné par John Adams, devait combattre la politique que le second président de ce nom soutenait à la Maison Blanche, cet absolutisme que Jackson revendiquait et que jamais les Pères de la patrie n'avaient prévu.

Cette âme de lutteur trouvait autour d'elle de profondes sympathies. Jamais pourtant Cooper ne se laissait décourager par l'indifférence et la solitude : en lui le rêveur ne donnait pas prise à la maladive sensibilité de Lieber. Non ! Sa conviction était forte, et sa vie se consumait à jeter le rayonnement de son ardeur. De sa puissante main il secouait ceux qui s'attardaient le long de la route. Ses contemporains l'ont comparé au volcan dont l'activité ne s'arrête pas, faisant trembler la terre dans ses environs, remuant jusque dans les profondeurs, éclairant et fertilisant malgré tout.

Quoi qu'il en soit, jamais homme n'a combattu avec plus de bonheur contre l'influence du milieu. Homme de lettres chez des Dalmates, génie égaré dans les ténèbres, épris jusqu'à l'enivrement des voluptés de la science dans un peuple de noirs et de négriers,

Cooper a mis sur la Caroline l'empreinte de son caractère, et, aujourd'hui, c'est en ressuscitant son œuvre que l'on se met en marche vers la civilisation.

Francis Lieber était un réfugié d'Allemagne. Après avoir vaincu l'ennemi à Waterloo, il avait reçu à Namur une blessure qui l'estropia pour la vie. A peine avait-il seize ans lorsque, ressentant le branle donné à toute la Germanie par les bardes de l'indépendance, il se jeta à corps perdu dans la guerre et le mouvement philosophique qui en fut la conséquence. Mais après s'être levé pour chasser l'étranger, Lieber crut qu'il ne pouvait se reposer avant d'avoir conquis pour l'Allemagne la liberté civile : c'est en prison qu'il vint expier son rêve de jeunesse. Comme Byron, il s'enthousiasma pour la Grèce ; mais il fallait bien plus que des Tyrtées pieds-bots ou mutilés aux combattants de Missolonghi ! Déçu dans son projet d'être utile, Lieber vint à Rome, où l'historien Niebuhr l'accueillit avec affection et lui confia même l'éducation de son fils, Marc. Sur les conseils du maître, il fit de profondes études dans la ville incomparable. Plus tard, il vint à Iéna, et obtint l'autorisation de préparer son doctorat, mais promit en retour d'être silencieux et sage. Niebuhr lui servit de Mécène et de Mentor : mais Télémaque était plus facile à discipliner que l'incorrigible libéral. Une fois de plus, il fut jeté dans les cachots allemands. Sa captivité surexcita son ardeur, et durant les mois de sa dure détention naquirent des héroïques *Wein und wonne Lieder*, qui lui valurent l'exil. Le poète n'avait que vingt-cinq ans. Il lui fallut, en Angleterre, travailler comme « une mule américaine » pour subvenir aux nécessités de chaque jour. Deux ans après, il arrive à Philadelphie, où, malgré ses hautes relations, il ne peut trouver à vivre. Enfin sa bonne étoile le conduit à Boston, où il fonde un gymnase selon la méthode de Jahn, devenant ainsi l'introducteur d'un des éléments les plus suggestifs et scientifiques de la pédagogie dans le Nouveau-Monde. Entre temps, pour boire de cette « mauvaise bière » dont il se plaint si souvent, Lieber travaille à la ligne pour les journaux, griffonne des articles d'encyclopédie, enseigne la natation, invente des méthodes de langues, et trouve assez de sérénité d'esprit pour rédiger un plan d'études à l'usage du collège que le français Girard venait de fonder à Philadelphie. La société bostonienne fut cependant hospitalière à Lieber : Ticknor, Prescott, le juge Story, Channing, Sullivand et les autres grands esprits de l'époque le prirent en amitié. Dans cette *Athènes*

du Nord, il languissait, malgré tout, « de l'Europe, de l'art, de la science » ; en son souvenir flottaient les visions des « lointaines réunions où l'on devisait d'idéal, de philosophie », « châteaux en l'air léger », écrivait-il. C'est au milieu de ces soupirs vers le passé, de ce désenchantement, en pleine oasis lettrée pourtant, que Lieber reçut sa nomination dans la *South-Carolina College* pour remplacer Cooper. Tomber de ces hauteurs relatives en ce pays où, disait-il, « les trois quarts de la population sont un bétail humain et les autres des êtres non classifiés », dut paraître une dérision suprême au penseur d'outre-mer. Mais que faire? Sa famille criait la faim à ses côtés, et l'*atra cura* ne le quittait ni jour ni nuit.

Après la démission de Cooper, on voulait réorganiser le collège, mais on conserva, malgré la réaction intransigeante, les cours d'économie politique ; on les développa même, et Lieber en fut nommé *full professor*. C'était Jefferson qui avait eu le premier l'idée de cet enseignement en Amérique. S'il ne put le réaliser à son gré de son vivant, à Charlottesville, Cooper reçut ses encouragements. Lieber marcha dans la voie tracée, et son œuvre fut si féconde, cette science qu'il propagea se fit jour si rapidement à travers l'Amérique, que le *Columbia College*, distingué par son conservatisme, voulut avoir une chaire de ce genre, et Lieber pour l'inaugurer. Ainsi que l'avait fait George Long à l'Université de Virginie, le professeur allemand formera un seul groupe de l'histoire, de la philosophie et des sciences politiques, comme un syllogisme ou une induction dont tour à tour les premiers principes et les faits formeraient et la conclusion et les prémisses. Sa méthode est aujourd'hui classique dans les collèges américains : l'usage du tableau noir, les *seminars*, les inscriptions à effet, tout cela se trouve partout, même dans la classe de M. Herbert Adams, à *Johns Hopkins University*. C'est là que j'ai vu se dérouler le long des murs ces mots familiers à Liéber : « *History is past politics, and politics is present history* ». Quand je lis dans la monographie écrite par M. Herbert Adams : « Ce fut la grande ambition de Lieber d'associer l'histoire aux sciences politiques, et de faire de ces études un cours indépendant et homogène [1] », je me souviens qu'il félicitait le premier professeur de Charlottesville d'avoir suivi en cela la pensée de Jefferson, et là encore, dans ces créations maintenant devenues parties intégrales du système, je veux

1. *Study of history in American Colleges*, p. 67.

noter l'action du grand Réformateur, cette action qui a pénétré partout, et dont Cooper, Lieber, M. Adams lui-même ne sont que les interprètes et les continuateurs.

L'ouvrage de Jean-Baptiste Say, que nous avons vu consacré par le choix de l'Université virginienne, était le livre de texte avec l'*Universal History* de Lytler. La copie dont se servait Lieber, augmentée des annotations originales, est aujourd'hui dans la bibliothèque de *Johns Hopkins*.

Pendant vingt-deux ans, le pauvre professeur fut retenu en ce Sud où il se sentait « si loin de toute vie active, progressive, intelligente. » Contre lui aussi les puritains se liguèrent ; ils réussirent à l'éloigner de la présidence du collège. Sa vie était triste, solitaire : « Je n'ai personne, écrivait-il et 1839, non, personne qui soit en sympathie avec moi, et bien moins encore quelqu'un qui puisse m'aider dans ma sphère de travail. Ce livre que je vais présenter au public, j'ai dû le tisser de mes propres forces, le tirer seul de mon cerveau, comme l'araignée le fait pour sa toile, sans un mot de consolation, d'encouragement, d'amical conseil, dans le plus sombre des isolements. » Plus tard à son ami Story, de Boston, il exprimait sa détresse en ces lignes poignantes : « Arrachez-moi à cette terre où le ciel est si bleu et les nègres si noirs.. Je ne puis parler d'autre chose que de ma vie brisée et rendue stérile. »

Mais, ces vingt-deux ans ne furent pas perdus, tout au moins pour la science ! Comme le constatent MM. Meriwether et Adams, cette région de la nuit, cette terre d'exil, ce désert en pleine barbarie, cet isolement dans la solitude « sibérienne » ont transformé en puissant penseur le *dreamer of dreams*, par la cruelle leçon qui se dégage de la réalité : c'est là, dans sa maison, dont nul ne connaissait le chemin, qu'il s'est connu, décrit tout entier, et qu'il s'est préparé pour *Columbia College*, le véritable théâtre de son apostolat et de son succès.

Dans la Caroline, lorsque par l'agitation de la guerre civile les âmes furent bouleversées et brisées, à travers les ruines et l'émiettement de toutes choses, la parole de Cooper et de Lieber, tombée jadis inutile sur la terre dure, commença à germer.

Aujourd'hui, certes, nous sommes loin de voir la moisson blanchir, et même, il faut le continuel travail de bons ouvriers pour espérer une récolte lointaine, mais l'initiative d'autrefois est reprise. On se prend à aimer ce que poursuivait Cooper, on regrette le temps

perdu et, s'ils revenaient, ces méconnus illustres, leur place serait faite grande et bien parée.

Notre étude ne serait pas complète si nous ne parlions d'un homme qui a exercé lui aussi une influence sur l'esprit public, le Rév. Thornwell : cette influence ne fut pas bonne en tous points, mais nous la devons examiner, ne serait-ce que pour expliquer la situation actuelle de la Caroline.

Le R. James Thornwell succéda dans la présidence du collège national au Dr Preston, duquel nous savons seulement que, s'il fut administrateur médiocre, il obtint à la barre et à la tribune des succès d'éloquence aujourd'hui consacrés par la tradition, qui a décoré du nom de « style prestonien »[1] la diction facile et élégante des sociétés sudistes.

La famille de Thornwel était pauvre et vivait dans un coin perdu des campagnes. Poussé par un ardent désir d'apprendre, il vint à Columbia en 1828. Cooper s'éprit de cette jeune intelligence pleine de ces témérités sans lesquelles on n'arrive pas à la science ; car, comme Sénèque, Cooper répétait souvent l'*audendum est*, et en faisait la clef de tout savoir.

Le débutant se faisait remarquer par l'indépendance de sa pensée, ses investigations hardies ; mais, par suite d'un événement que n'indiquent pas les biographes, une conversion au presbytérianisme strict changea le cours de sa vie. Chose étrange ! ce *clergyman* à la foi profonde et active fut l'avocat convaincu de l'enseignement par l'État. Sa parole âpre et incisive poursuivait ce *new school party*, qui introduisait l'esprit du siècle dans les institutions ecclésiastiques : « Ce que nous devons être, c'est un corps mystique, vivant par la foi... Arracher l'Église aux préoccupations, aux intérêts du siècle, c'est le but à poursuivre sans cesse lorsqu'on désire que les voies de Sion fleurissent. »

Quoique n'étant point membre de la Législature, Thornwell était l'arbitre souverain, et lorsque les chartes en faveur des collèges confessionnels furent déposées sur le bureau du Parlement, il s'éleva avec vigueur contre toute dislocation du monopole de l'État. On trouve sous la plume de Thornwell les arguments que développera plus tard Jules Ferry en faveur de l'unité de l'esprit social contre les

1. Pendant que M. Preston était le Cicéron des Carolines, Mac Duffie s'en affirmait le Démosthène, dit M. Meriwether, p. 166.

deux France, l'une formée dans les lycées, l'autre par les Églises. Il ne croyait donc pas aux terrains neutres où tous se peuvent rencontrer, à ce culte pour la patrie qui est la quintessence pratique de la religion, à cette formation de l'homme moral et intellectuel, du citoyen utile dont le pays a besoin, formation à laquelle tous peuvent également se dévouer ? Ou bien, fils passionné du plus intransigeant des sectaires, craignait-il que l'âme de Calvin ne passât trop facilement à travers ce peuple, où il voyait tant de Servets ?

Quoi qu'il en soit, c'est une curieuse posture que celle de ce clérical militant, fournisseur d'armes bien trempées aux plus militants contre le cléricalisme de tout nom. C'est à ses efforts infatigables que céda la Législature en refusant toute charte aux collèges confessionnels, ou, pour parler plus exactement, tout droit de conférer les grades. La *Furman University* ne put l'obtenir qu'en 1851.

Jadis, à l'époque de Cooper, l'apôtre de la gratuité d'enseignement à tous les degrés, ce monopole était un des instruments nécessaires du système. Thornwell ne croyait point à la gratuité, mais défendait avec énergie ce qu'il revendiquait comme le droit absolu de l'État. Conservateur obstiné, tout à fait intellectuel, ou mieux cérébral, Thornwell nous paraît avoir retardé l'œuvre de civilisation libérale dans les Carolines.

Cette unité d'esprit social, il ne pouvait l'obtenir avec ses étroites conceptions du rôle de l'État et ses défiances pour la liberté. Rien ne fut fait sous son administration en faveur des *free schools*, et il laissa à son successeur, Mac-Cay, une situation difficile dans le collège.

Les élèves avaient depuis longtemps besoin de quelqu'un qui les comprît, les aimât, les dirigeât. L'indiscipline était la règle à Columbia, et tous les présidents se faisaient un devoir de la respecter, trop heureux d'éviter des injures et des sévices personnels. Les successeurs de Cooper avaient tout toléré, en vue d'augmenter à n'importe quel prix le nombre des étudiants, et l'indulgence était comme une habile politique. Les fruits amers de cette méthode furent récoltés par les derniers administrateurs, dont aucun ne put occuper la présidence plus de cinq ans.

L'un d'eux, le politicien William Preston, chercha une diversion à la turbulence des jeunes gens en les organisant en clubs, qui les formeraient aux fonctions des Législatures et des Congrès. Dès lors, l'œuvre littéraire fut finie, la banqueroute était complète et la guerre

civile, en fermant le collège, rendit cet immense service de rendre la réorganisation possible.

Depuis 1882, après un sommeil léthargique de dix-huit ans, le collège, devenu Université, a commencé une existence nouvelle. A Jefferson on a pris l'idée des cours séparés, des études électives, des collèges distribués à travers l'État et soumis à la même direction centrale. Mais tout cela est encore si jeune, si tendre, qu'un jugement est difficile à propos de résultats très incomplets. L'enseignement est gratuit à tous les degrés, selon les vœux de Cooper et du philosophe virginien : mais on n'a pas encore établi, au sein même de l'Université, cette concentration de tout le système éducationnel, qui était si essentielle dans le plan primitif. Aussi l'état des *high schools* est tout à fait inférieur, et, partant, les examens d'entrée accusent une déplorable faiblesse. Les catalogues de 1864 portaient en première page un tableau où les matières requises pour l'admission se comparaient avec honneur avec celles qu'imposaient *Harvard*, *Yale* et *Columbia*. C'était au sortir de la guerre civile, et telles étaient les prétentions affichées :

SOUTH-CAROLINA COLLEGE	HARVARD	YALE	COLUMBIA.
1862	**1862**	**1862**	**1864**
Arithmétique.	Arithmétique.	Arithmétique.	Arithmétique.
Algèbre.	Algèbre.	Algèbre.	Algèbre.
	Géométrie.	Géométrie.	
Salluste.	Virgile.	Cicéron (Oration.).	César.
Virgile (Bucol. Georg.).	César. Cicéron.	Virgile.	Cicéron. Virgile.
Cicéron (8 orat.).	Prose.	Prose et Prosodie.	
Prosodie.			
Exercices grecs de Kübner.	Exercices grecs de Kübner.	Jacob's Reader.	Jacob.
Recueil de Jacob.	Recueil de Jacob.	Anabase.	Anabase.
Illiade. Anabase.	Illiade. Anabase.		
Géographie de Mudthell.	Éléments d'histoire grecque et romaine.	Géographie.	

On constatera avec étonnement que le *South-Carolina College* avait des exigences bien plus tyranniques que les grandes Universités... mais il fallut fermer les portes et ne les rouvrir que plus tard, en faisant tomber toutes les barrières d'examen sérieux ; aujourd'hui

un de nos médiocres élèves de cinquième pourrait devenir un *freshman* à Columbia. Que l'on constate que ces étudiants d'Université ont, en moyenne, dix-huit ans, que nos enfants ont une douzaine d'années dans des études semblables, et que l'on mesure la distance qui sépare les deux enseignements et les deux pays !!!

La bibliothèque contient vingt-sept mille volumes ; pourtant les ouvrages modernes manquent. L'existence très agitée de l'institution depuis quinze ans explique avec surabondance qu'on ait pu négliger ces achats.

En effet, pour obéir à des préoccupations inspirées par des Mécènes platoniques du Nord, on ouvrit les cours aux noirs. Cette coéducation n'était alors possible nulle part ; aujourd'hui encore, les préjugés sont vivaces dans le New-England lui-même, malgré les théories des philosophes. Dans l'Ohio, qui n'était pas un État du Sud, l'échec a dû être constaté publiquement. Quant à l'esprit général de l'Amérique à l'égard des nègres, sans s'attacher outre mesure aux dessins des journaux comiques, aux plaisanteries dont l'intelligente aristocratie poursuit la race infortunée, nous croyons que ces paroles de M. Rankin exposent en son vrai jour la situation actuelle: « Il est vrai que l'homme de couleur peut aller dans les écoles du Nord, mais c'est toujours comme un individu, une unité de la masse. Mais dix hommes de couleur briseraient la classe la plus compacte. *Harvard* même n'oserait plus choisir parmi eux son orateur *valedictorian.* Le noir ne peut être élevé que dans les institutions fondées et maintenues pour lui seul. Il peut aller dans les églises des blancs, mais jamais en grand nombre. Il n'y a pas une église de blancs sur cette terre qui résisterait longtemps à la présence de cinquante hommes de couleur s'ils venaient en masse, dans un de leurs *revivals.* Je ne me plains pas de cela. Je constate des faits formels, brutaux *(cold, frozen facts)*, et je ne pense pas qu'il puisse en être autrement de nos jours. Quelque inspirés que soient de la pure doctrine chrétienne nos séminaires de théologie eux-mêmes, je crois que si les étudiants de la race blanche regardent un étudiant noir comme une curiosité et un phénomène, deux étudiants comme une double énigme, dix jeunes gens de couleur mettraient en fuite un bataillon de dix mille . »

1. Adresse à la Mohonk Conférence, 1891, publiée dans le *Rapport du Commissaire d'Education*, 1890-91, p. 967

Cette initiative était donc une faute : il fallut non seulement transformer le collège en vulgaire et médiocre *high school*, mais, pour remplir des classes toujours vides, distribuer des bourses et chercher à prix d'argent des élèves de bonne volonté, qui marchandaient âprement le prix de leur servage universitaire. Ces opérations de louage sont un des côtés curieux de l'histoire de l'éducation des noirs : elles montrent combien le mouvement émancipateur avait été mal préparé, conduit par des mobiles étrangers aux vraies notions de philosophie. De pareilles réformes, pour justifier tout ce qu'il y a eu d'atroce dans leurs revendications, doivent pénétrer les mœurs, sinon elles apparaissent comme des prétextes pour masquer de tristes choses.

On subit la conséquence de ces enthousiasmes enfantins dans la Caroline du Sud. Après une série d'années lamentables, on dut fermer l'Université et se contenter d'une école d'agriculture qui ne vécut que deux ans.

Enfin, en 1882, on revint au programme de Cooper. Sous le nom d'*Université de la Caroline du Sud* fut institué un système d'instruction publique supérieure avec des collèges à travers l'État pour des études spéciales, tous soumis au contrôle effectif du président. Il est triste de constater qu'une opposition s'organisa qui, pendant six ans, arrêta toutes les bonnes volontés. Les Églises, propriétaires des diverses institutions, recommencèrent l'odieuse lutte qui avait si longtemps brisé l'âme de Jefferson. Les sectaires n'avaient rien appris, rien oublié. Pour de mesquines questions de boutique, la gratuité de l'enseignement fut bafouée et dénoncée comme une calamité nationale. Les amis de l'instruction durent consentir à des frais d'études s'élevant à 40 dollars. Depuis 1888 la « Cause sainte » a triomphé.

A Columbia sont centralisés en ce moment les cours *post-gradués :* le Collège d'agriculture et de mécanique ; le Collège des arts et des sciences ; la Faculté de pharmacie ; l'École normale ; les cours de Droit et l'Institut expérimental d'agriculture ; tout cela pour les seuls étudiants de race blanche.

Le *Claffin College* d'Orangeburg est pour les hommes de couleur, et enfin Charlestown reçut dans la *Citadel Academy* une compensation pour son passé littéraire.

Chaque *department* a son doyen, ses professeurs, son budget, son autonomie et ses programmes, quoique le président de l'Université ait la supervision de l'ensemble.

Au lieu d'isoler l'École normale, on a placé sous sa juridiction les divers établissements d'éducation de Columbia, en rattachant à la même surveillance suprême les cours pour les futures institutrices.

Le total des professeurs s'élève à vingt-sept : c'est peu pour une si complète besogne, mais la Caroline du Sud ne peut disposer que de 65.000 dollars pour une œuvre d'aussi grande envergure.

L'organisation est bonne ; le jour où elle sera complète et s'étendra sur les écoles secondaires et primaires, même sur les collèges confessionnels pour les maintenir au niveau désirable, la Caroline aura merveilleusement résolu le difficile problème dont l'Amérique se trouve généralement très embarrassée. Nous savons que les bons esprits de la province ne se laisseront arrêter par rien dans cette œuvre salutaire. Les noms de Jefferson, de Cooper, de Liéber revenaient souvent au cours des conversations recueillies pendant notre dernier voyage : on sentait que l'attraction exercée par ces grandes intelligences se maintenait puissante et inaltérable aux prises avec des difficultés effrayantes ; sans se laisser décourager par des obstacles que notre imagination européenne ne peut comprendre, ces réformateurs de la Caroline ont marché dans la voie tracée jadis par les précurseurs. Nous les saluons à nouveau de notre admiration et du vif espoir qui soulevait notre cœur lorsque nous pouvions de bien près considérer la grandeur de l'œuvre vaillamment entreprise et déjà couronnée de quelque succès [1].

IV. — COLLÈGES CONFESSIONNELS.

Le premier par ordre de date est *Erskine College*, établi sous le nom d'*Ebenezer Academy*, en 1825, par les protestants réformés. Ce fut d'abord un grand séminaire pour les seuls externes, où tout était gratuit, même le travail des professeurs. Ces philanthropiques institutions vivent d'ordinaire autant que la rosée du matin : les professeurs se lassèrent vite et les élèves eux-mêmes ne voulurent

1. J'ai inutilement, à deux reprises, sollicité de M. le Président et du professeur des *Modern Languages* du *South-Carolina College* des renseignements sur le fonctionnement actuel et les programmes en vigueur en cette année 1894-95. Aucune réponse ne m'a été faite ; j'ai dû me contenter des informations recueillies dans les rapports du *Bureau d'Éducation*.

pas de ces arrangements. Les gens pratiques s'arrêtèrent à l'idée du travail manuel qui servirait à payer la pension, mais, en fait, on chercha de l'argent jusqu'en 1850 et même jusqu'en 1871. La liste des gradués est considérable, quatre cent-huit jusqu'à ce jour ; mais trois noms seuls ont percé à travers la masse. L'assistance actuelle est de quatre-vingt-trois élèves avec cinq professeurs. *Erskine College* a fait contre l'établissement de l'Université nationale une agitation bruyante, dont le bénéfice n'a pas été ressenti par lui dans une juste proportion. Le succès fut tout aussi médiocre dans le *Female College* fondé dans le même village de *Due-West* : le rôle de ces dissidents paraît fini et, de l'avis des anciens amis eux-mêmes, ce serait faire œuvre de sage politique que de recevoir, comme une transfusion de sang, l'investiture de l'instruction nationale.

Les Baptistes ont été dans le Sud les plus ardents adversaires des Épiscopaliens. Déjà en 1683, ils se signalaient par leur zèle qui, loin de se ralentir avec le temps, s'affirma par des créations antérieures aux constitutions des églises de la secte à Philadelphie, vers 1755. *Brown University* et *Rhode-Island* étaient le centre du prosélytisme. C'est de là que vint Jesse Mercer, l'organisateur du mouvement baptiste dans la Georgie. Comme nous aurons à le noter souvent, des cours théologiques spéciaux aux futurs ministres on en vint bien vite à l'école pour tous. L'honneur de la première fondation appartient à Richard Furman, qui se signala par son ardeur dans la guerre de l'Indépendance. Lord Cornwallis disait de lui : « Je crains les prières de cet enfant de Dieu bien plus que les soldats de Sunter et de Marion. » Dans la réunion générale des Baptistes à Philadelphie, en 1814, Furman, alors ministre à Charlestown, proposa la réalisation, par son Église du plan de Washington pour l'Université nationale [1].

1. Depuis quelques années, les diverses Églises ont suscité de nouveau ces grandes idées d'Universités nationales posées à Washington. L'initiative a été réalisée par la *Catholic national University*, brillamment dirigée par des hommes de suprême distinction, Messeigneurs Gibbon, Ireland et Keane, dont l'américanisme profond et sincère doit rassurer les plus difficiles. Les gens de couleur ont fondé, dans un but analogue, la *Howard University*, sous la présidence du docteur Rakin.

Les Méthodistes ont déjà acheté le terrain et ouvert leur registre d'inscription. Les Presbytériens cherchent à ouvrir de ce côté une succursale de *Princeton*, les Congréganistes, à établir une branche de *Yale College*. De nouveau les Baptistes, non contents d'avoir richement doté l'Université de Chicago, de dominer dans le *Brown University*, renouvellent l'espoir de laisser dans une plus grande organisation la vieille *Columbian*... Le terrain est préparé, mais il reste à trouver l'*almighty dollar* pour fabriquer l'indispensable levier dont les convictions déjà surexcitées seront le point d'appui.

On devait immédiatement acheter le terrain nécessaire dans la ville fédérale, instituer l'enseignement sur de grandes bases, et pénétrer partout en bâtissant des collèges auxiliaires. De cette pensée naquit, grâce à la munificence de M. W. Corcoran, la *Columbian University*, aujourd'hui en pleine activité à Washington.

Le projet primitif ne fut pas pleinement réalisé, l'Amérique n'a pas reconnu en cet établissement l'Université nationale; mais l'œuvre accomplie est considérable.

Mon excellent ami le professeur Lee Davis Lodge, qui enseigne le français à la *Columbian University*, me pardonnera de rappeler à nouveau ici son si cordial accueil, son remarquable ouvrage sur Corneille *(Study on Corneille)*, toutes choses au sujet desquelles le vénérable Richard Furman doit recevoir un peu de notre reconnaissance. En ce même jour fut décidée, en principe, la création de quatre collèges dans la South-Carolina et la Georgie. Lorsque Thomas Cooper eut alarmé l'esprit des Églises par ses conférences sur Moïse, la *Furman Academy* fut considérée comme le refuge des fidèles. Les fondateurs se défendirent de faire opposition au collège d'État, mais revendiquèrent le droit d'offrir aux familles les moyens d'éducation appropriés à leurs sentiments religieux.

Il fallut attendre longtemps la charte de reconnaissance ; mais, malgré l'avis des sectaires de l'instruction nationale, la *Furman University*, enrichie par des dons généreux (150.000 dollars), s'ouvrit en 1852. Ce mot d'*université* répondait aux désirs des fondateurs ; pourtant aucun fait dans l'histoire de l'*Academy* ne le peut justifier, car tout son travail s'est borné à la sphère d'un enseignement de second ordre. Le plan d'études de Charlottesville fut introduit avec ses divisions en départements distincts et autonomes. Naturellement une chaire fut réservée aux *Évidences du christianisme*. L'économie politique sur le modèle de Cooper, avec les ouvrages de Wayland et de Calhoun, était en bonne place, quoique l'histoire ait toujours été négligée au profit des langues sémitiques. C'est là, sous la direction de M. Toy, plus tard professeur à *Harvard*, que M. Bromfield, le savant orientaliste de la *Johns Hopkins University*, a commencé des études poursuivies avec Withney à *Yale* et en Allemagne. Pourtant les beaux jours semblent avoir fini pour le collège baptiste. Le nombre de ses élèves est aujourd'hui bien restreint, la situation financière est inquiétante : de plus en plus, on doit se renfermer dans le travail de théologie. Ce n'est point de l'institution

agonisante que viendra le danger pour l'Université de *South-Carolina.*

Les Méthodistes ont établi à Spartanburg, dans la partie nord de la Caroline, le *Wofford College.* On y retrouve la division par cours ; malheureusement, il faut pour cela une bonne instruction préparatoire, qui permette un choix judicieux ; il faut aussi des élèves, et ces deux éléments font défaut au collège. Depuis 1885, les visées de la Faculté sont devenues plus modestes. Les 258 élèves sont pour la plupart relégués dans les classes élémentaires, et à peine si la moitié est susceptible d'une instruction élevée. Les *debating Societies* sont en pleine vie à Wofford, souvenir des époques où l'éloquence des tribuns et des parlements fomentait la lutte contre les invasions fédérales. Nous devons signaler une excellente innovation, oui, innovation est bien le mot, qui a eu son origine dans la modeste institution : c'est une chaire uniquement consacrée à la langue et à la littérature anglaises. Pendant longtemps, c'est en latin que l'on philosophait à *Harvard,* à *Yale* et en autres lieux. Le professeur Woodward s'étonna de cette anomalie en ces paroles de bon sens, qui ont eu depuis un écho en Amérique : « Dans un fâcheux renversement de l'ordre naturel, nous avons pendant plusieurs siècles hellénisé et romanisé nos systèmes d'éducation, laissant de côté notre langue pour l'apprendre à l'aide des vieux langages au mieux que nous pourrions. Maintenant la raison est enfin venue à notre secours, et l'étudiant trouve à sa portée assez de matériaux anglais pour fabriquer des pierres classiques et bâtir avec des éléments nationaux son temple de philosophie. Nulle part cet amour pour notre langue ne s'est manifesté plus ardent que dans le Sud. Nous avons compris que la pratique de notre langue maternelle est aussi utile à chaque citoyen que les dollars, les influences et le talent le mieux exercé. » On remarquera ici encore la pénétration tardive de la pensée jeffersonienne en ce culte pour l'idiome des ancêtres Saxons, et l'on s'étonnera que les grandes Universités aient dû recevoir cette leçon salutaire, venue d'un obscur et peu fortuné collège.

Nous ne citons que pour mémoire la toute petite école fondée en 1856 par les Luthériens à Newberry (100 élèves dont 58 seulement aux cours littéraires), et la minuscule *Academy* de Clinton, sous le contrôle des Presbytériens, venue à la coéducation pour avoir une centaine d'élèves.

L'éducation des femmes est presque complètement laissée de côté, j'entends l'éducation un peu avancée. Dans les six institutions qui sont ouvertes dans ce but, tout le travail est élémentaire, et nous en sommes réduits aux espérances pour une époque assez reculée.

Les Noirs ont deux Universités, dont l'une, fondée par M. Claflin, de Boston, est annexée au système d'instruction publique, et l'autre, *Allen University*, dirigée par une administration de gens de couleur. Tout y est réduit aux plus simples rudiments. L'agriculture, l'art du charpentage, de la serrurerie et des sciences analogues y sont plus en faveur que Cicéron et Demosthène. Il n'est pas de meilleur éloge à écrire en l'honneur des Conseils de surveillance que de constater qu'ils se déclarent satisfaits en donnant à leurs élèves ces pratiques et utiles formations. Il faut pardonner aux fondateurs l'apposition du mot *université*, nécessaire pour attirer une race qui aime dans ses toilettes les étoffes rouges, dans sa musique la grosse caisse et les cuivres, et dans ses programmes les dénominations éclatantes.

Nous serions heureux, au cours de ces pages où apparaîtront, résumées et analysées, les œuvres d'éducation à travers toute l'Amérique, de ne pas signaler d'abus plus puéril de ce mot *université*, réservé en notre France à de plus hautes et plus illustres fonctions.

CHAPITRE QUATRIÈME

L'ÉDUCATION EN GEORGIE.

L'Éducation en Georgie.

JAMES OGLETHORPE, un soldat qui avait bataillé avec Marlborough, servi de secrétaire à Peterborough, d'aide de camp au prince Eugène, devint le colonisateur de la Georgie. Après avoir vécu dans les camps, le capitaine occupa un siège au Parlement en 1722. Il se sentit à cette époque attiré vers les nombreux gentilshommes qui remplissaient les *Clichys* anglais, quoique leur unique crime fût d'avoir de nombreuses dettes. A ces faillis de l'Ancien-Monde, Oglethorpe offrait une chance de régénération. Dans ce but fut concédé par le roi George, en 1732 — pour une durée de 21 ans — un territoire assez vaguement défini à l'ouest des Carolines jusqu'au Mississipi. L'entreprise humanitaire du bon capitaine ne réussit pas selon ses vues : la Georgie ne reçut que « l'écume des faubourgs de Londres », écrit M. C. Lodge[1]. — Les difficultés naissent d'autre part. — Le territoire fut envahi par les Espagnols qui, depuis le massacre des huguenots français, étaient les maîtres en Floride. Le soldat, qui sommeillait sous le philosophe en Oglethorpe, eut raison de ces ennemis. Mais le gouverneur fut moins heureux à l'intérieur. L'anarchie politique et religieuse y était à son comble, surtout depuis que les réformateurs Charles et John Wesler avaient essayé de prêcher la morale. Il fallut expulser ces importuns pour éviter qu'ils ne fussent massacrés. Les troubles recommencèrent lorsque George Whitefield arriva dans la nouvelle province pour y continuer l'œuvre des Wesley. Enfin, un scrupule tardif et un peu extraordinaire du Parlement — scrupule d'ailleurs inattendu — compliqua encore la situation. Une loi de 1736 prohibait l'importation du rhum et l'esclavage dans les colonies nouvelles :

1. *History of English Colonies*, p. 197.

la Caroline du Sud n'était point soumise à ces règlements, elle ne voulut pas cesser un commerce productif, et la Georgie se dépeupla au profit de sa voisine ; d'ailleurs, la clientèle toute particulière qui constituait les *colons* de Georgie, ne pouvait se résigner facilement soit à la tempérance, soit au travail manuel.

Oglethorpe, désespéré, revint en Angleterre en 1744 et il se garda bien, à la fin de la concession, d'en demander le renouvellement. Le gouvernement anglais devint le maître. Nous retrouvons dès lors cette même politique déplorable qui produisit la révolution, ces officiers généraux bien faits pour semer la haine contre la mère-patrie, le prosélytisme maladroit et mesquin de l'Église officielle, toutes les corruptions, toutes les tyrannies, tous les abus à signaler dans l'histoire de chacune des colonies. Dès l'arrivée des gouverneurs royaux, les *bills* relatifs à l'exclusion du rhum et de l'esclavage furent non avenus ; dès lors, les noirs formèrent la moitié de la population : ils étaient 25.000 sur un total de 50 000 habitants en 1777. Vis-à-vis des esclaves, il se constitua comme une espèce d'aristocratie, d'autant plus arrogante et féroce que ces parvenus arrivaient de plus bas. Nulle part, le noir ne fut traité plus brutalement.

Il ne semble pas que le principe de *Liberté de conscience* ait pu, en ces conjonctures, produire ses heureux fruits. Tout d'abord on accueillit très mal les Juifs et les piétistes allemands, auxquels on reprochait de vivre loin de tous ; puis, en 1750, arrivèrent en nombre des puritains d'Écosse qui se distinguèrent par leur habituelle intolérance ; enfin, l'Église anglicane prit possession de la province en 1755, et, dès lors, les plus mesquines taquineries furent appliquées aux *Disenters*, surtout aux malheureux *Quakers* qui ne formaient qu'une minorité : d'ailleurs la province avait toujours été fermée aux catholiques ! L'assistance obligatoire aux offices, la fermeture des tavernes et magasins, la prohibition des jeux profanes, la mobilisation de la police pour ces surveillances, les *Lois bleues* avec leurs rigueurs, constituèrent la formule religieuse. Quoi d'étonnant, en conséquence, que rien n'ait été fait pour l'Éducation ? Oglethorpe n'en eut point le temps et les gouverneurs anglais n'en avaient pas la volonté.

Une seule tentative fut essayée, en 1760, par George Whitefield, qui voulut transformer en collège l'*Orphan-House*, fondée par lui vingt années auparavant à Bethseda. Mais il ne pouvait convenir ni à l'Église ni à l'État d'autoriser un disciple de Wesley dans son œuvre d'instruction : il y avait bien déjà trop de collèges dans les

colonies ! Précisément, à cette époque, à Philadelphie, l'ancienne *Charity school* de Franklin, devenue *Collège de Pennsylvanie*, échappait au contrôle anglican et anglais que William Smith s'efforçait d'établir ; mieux valait l'ignorance absolue et obligatoire : elle fut décrétée contre la Georgie entière.

Il n'y avait, à la veille de la Révolution, aucune école primaire, secondaire ou supérieure : seuls des instituteurs « de mœurs douteuses, ivrognes invétérés et professionnels » , allaient de village en village distribuer une instruction problématique. Dans ces attentats à la vie intellectuelle, l'Angleterre ne devait pas réussir : ceux qui voulaient arracher les âmes à cette domination néfaste allèrent chercher autre part, même dans les écoles anglicanes, les instruments de l'indépendance. Mais il n'en est pas moins vrai que les conséquences de cette inqualifiable attitude ont lourdement pesé sur la Georgie : elles sont aujourd'hui encore sensibles. L'aristocratie (?) imita ce dédain de l'instruction à l'égard des castes inférieures, noirs et pauvres : il n'y eut pas de longtemps une classe moyenne, et le peuple n'eut jamais la conscience de lui-même, la sage modération, la sereine et constante énergie, toutes les qualités qui font le caractère et que, seule, l'éducation peut donner. C'est à l'Angleterre, la patrie-marâtre, qu'il faut faire remonter toutes les responsabilités : en Georgie comme dans les Carolines, comme à New-York, comme en Pennsylvanie, comme en toutes les provinces de l'Amérique, en commençant par la Virginie, il semble qu'elle a gravement manqué à son devoir de nation civilisée.

Dès 1777, la Georgie inscrivait en sa Constitution « que chaque comté aurait son école, entretenue aux frais de l'État ». C'était à travers les montagnes l'écho de l'apostolat de Jefferson. Six ans après, la Province Indépendante réserve « en chaque comté 1000 acres (404 hectares) pour la fondation des *free schools* et d'un *Seminary of learning*, ou école secondaire » ; mais, hélas ! rien ne fut fait en dehors de ces dispositions platoniques : sur quatre-vingt-treize comtés, on en comptait *quarante-cinq*, en 1845, sans même ces tristes *Ecoles de pauvres*, dons nous parlerons bientôt ! En revanche, l'éclosion des *Académies* fut rapide : c'est là que les classes dirigeantes envoyèrent leurs enfants. Signalons l'*Academy of the Richmond county*, à Augusta, que Washington vint

1. C. Lodge, op. cit., 202.

visiter en 1784, et la *Sunbury Academy*, fondée par les Presbytériens.

Dans l'esprit de Jefferson et des premiers législateurs, ces *académies* de comtés devaient recevoir les *best genius*, les plus brillants élèves de l'école populaire : mais il n'y avait pas d'école populaire ! Il n'y en eut point avant 1870 ! Imitant en cela les pays qui avaient subi l'influence britannique, la Georgie voulut éduquer ses pauvres comme une classe à part, comme une caste toute spéciale : malgré son glorieux passé, les nobles maximes, les beaux exemples des quakers, des fondateurs, la Pennsylvanie elle-même lutta trente ans contre ces tendances. On aurait tort, en conséquence, d'en rendre responsable la morgue dédaigneuse des sociétés sudistes.

Nous ne voulons pas insister outre mesure sur cette loi de décembre 1823, confirmée en 1839 et 1840, qui établit les *poor schools :* aujourd'hui, c'est le passé. Le résultat le plus déplorable, et M. Calvin [1] le signale en termes chaleureux, fut la séparation, la démarcation que l'École établit entre les divers rangs sociaux. Les riches désertèrent la *free school*, qui ne s'ouvrit qu'à des certificats d'indigence, et pour ces malheureux, on réservait les pires instituteurs, laissés sans contrôle, sans surveillance, avec une clientèle qui se contentait de bien peu. M. le docteur Orr nous a tracé de ces aventuriers de la pédagogie le plus triste tableau [2] !

Les amis de l'Instruction populaire avaient à diverses reprises voulu réunir en un seul le budget des Pauvres et celui des *free schools ;* un rapport fut présenté en ce sens à la Législature de 1836 : mais celle-ci en repoussa les conclusions. Pourtant, ils avaient presque réussi en 1858 ; malheureusement, la guerre civile emporta pour de longues années tous ces généreux projets. Au milieu des ruines, le problème de l'Education nationale apparut plus redoutable encore : tous les anciens esclaves noirs avaient été émancipés d'un trait de plume, et leur ignorance, prévue et ordonnée par les lois antérieures, dépassait tout ce qu'on peut décrire. Ils formaient en Georgie les trois septièmes de la population. Il fallait au moins pour l'avenir, préparer des citoyens dont le vote ne fût pas un malheur pour l'État et l'Amérique. Déjà, en 1850, la masse électorale en Georgie présentait un nombre énorme d'illettrés (près de 40 °/o) ;

1. *Popular Education in Georgia*, p. 5.
2. *Educational needs of the South*, p. 13.

à ceux-ci s'ajoutèrent les nouveaux venus. Les statistiques de 1870 révèlent que les 43 °/₀ des électeurs ne savaient ni lire ni écrire. Cette situation alarma les patriotes. Dans les séances de la *National Education Association*, on s'adressait aux Congrès fédéraux pour demander des ressources au moyen desquelles les États du Sud pourraient former à la vie civile ceux que le gouvernement de Washington avait appelés à la pleine possession de l'autorité. Les Congrès ne répondirent pas ! « Est-ce que vous n'avez pas le devoir » et dès lors le droit de sauvegarder le suffrage universel ? disait » M. Hogg, surintendant du Texas, est-ce que l'ignorance univer- » selle va devenir le vrai fondement de nos institutions ?... » Seule la charité des Peabody et des Slater aida les anciennes provinces esclavagistes à commencer l'œuvre de reconstruction. Après le découragement des premières années, la Georgie fut assez heureuse pour trouver sous sa main comme éléments de succès, la *Teacher's Association* et le docteur Gustave Orr, qui fut pour elle comme un Jefferson. C'est lui qui rédigea le *Code scolaire*, adopté en 1870 et depuis lors demeuré sans modifications importantes ; « c'est le meilleur système possible pour un État du Sud », disait-il [1]. En effet, malgré ses lacunes, nous n'en connaissons pas de meilleur dans les 45 États qui composent l'Union Américaine. Il ne sera pas inutile de donner quelques détails qui, pour notre France éminemment centralisée, paraîtront parfois nouveaux et étranges.

Tout d'abord, on renonce à la division par districts. Au lieu de la superficie de 5 milles carrés (650 acres, soit 260 hectares) qui sert de base pour les fondations scolaires, le *township* ou commune constitue avec le *County* ou Comté — à peu près notre *Canton* — l'élément vital. Le *centre* d'action est le *Grand Jury*, composé de citoyens que l'on choisit, sur la liste des contribuables électeurs près le tribunal du Comté. D'ordinaire, le *Grand Jury* siège dans toutes les questions litigieuses à côté du Juge, et décide comme le font nos Jurés pour le *criminel*, s'il y a lieu d'appliquer la loi, et dans quelle mesure. Le rôle de cette élite est ici étendu aux questions de l'École. C'est au *Grand Jury* qu'il appartient de nommer les cinq membres du Bureau d'Éducation pour le Comté : l'élection se fait pour quatre ans, mais la loi a prévu un renouvellement partiel tous les deux ans. Les

1. *The Best system for a Southern State*, tel est le titre d'un discours de M. Orr, dans lequel était exposé le système georgien.

rapports annuels sur les écoles doivent être adressés au *Grand Jury*, qui fait à leur occasion toutes les observations qu'il juge convenables ; il demeure ainsi en plein contrôle, en pleine supervision du système, car son approbation ou son blâme peuvent toujours se manifester.

Le *Board* ou Bureau du Comté délègue un de ses membres pour la visite des écoles, la garde du « Fonds scolaire », l'examen des instituteurs : mais c'est lui qui nomme les instituteurs, valide les contrats, surveille les constructions et désigne dans chaque *commune* les *Trustees* au nombre de trois, qui sont plus spécialement chargés de faire connaitre les besoins spéciaux et les désirs de la population.

Le *Comté* est rattaché à l'organisation générale : et, à la capitale, Augusta, siège le *State Board* ou Bureau d'État, qui a juridiction sur toutes les écoles ; juridiction relative pourtant, car s'il est une Cour d'appel jugeant en dernier ressort toutes les affaires litigieuses relatives à l'École, s'il est un *Conseil Supérieur* offrant des avis pour des programmes, le *Bureau* ne peut ni révoquer un instituteur ou un commissaire de Comté indignes, ni lutter contre l'influence des *grands jurys*. Le *State Board* est composé du Gouverneur, du Secrétaire d'État, de l'*Attorney-général* (Procureur), du *Comptroller-général* (Trésorier-payeur) et du Commissaire général des écoles ou Surintendant : ce dernier est, comme tous les autres membres, une personnalité politique, car il est nommé par le Gouverneur avec avis du Sénat. La Législature, enfin, est appelée, elle aussi, à donner sa sanction ; car des rapports annuels lui sont soumis par le Surintendant : elle a toujours, d'ailleurs, le pouvoir de supprimer les salaires et d'exprimer par des *motions* son sentiment sur la matière.

Il convient d'ajouter : 1° qu'il y a des écoles séparées pour les deux races ; 2° qu'un grand nombre de Communes et de Comtés ont formé des organisations scolaires indépendantes, pour lesquelles les ressources financières sont fournies par les habitants, sans contribution de l'État. Mais lorsque Commune ou Comté acceptent le contrôle du Surintendant, ils reçoivent leur quote-part du « Fonds scolaire » aujourd'hui très riche.

Ce qui frappe dans ce système, c'est sa complexité et la multitude d'éléments nécessaires pour le maintenir en action et en équilibre. Malgré tout, si nous nous plaçons au point de vue français, il y a là une lacune grave, l'*absence des professionnels :* ni dans les *Bureaux* de Comté, ni dans le Bureau d'État, ni dans les rangs plus modestes des *trustees*, il n'y a une place réservée à un instituteur, à un de ces

PH. Ds. (docteurs en philosophie) si nombreux à travers les provinces. — M. Gustave Orr, quand il écrivait le projet de son système, voulait surtout barrer le chemin au *politicien*, et pour cela, il introduisait le plus grand nombre possible d'activités : mais il n'a pas réussi toujours, et il ne pouvait réussir. D'ailleurs le *grand jury*, quoiqu'il puisse être composé de personnes probes, honnêtes et intelligentes, n'est point nécessairement doué de talents pédagogiques qui lui fassent choisir de bons *commissaires* pour les écoles. Nous voyons mal notre suffrage universel choisissant des inspecteurs primaires... Nous comprenons bien moins encore le « Recteur d'Académie » dont les fonctions sont exercées en Georgie par le *commissaire général*, désigné par un gouverneur qui n'aurait d'autre investiture que celle du suffrage universel.

En plus de vingt chapitres de son bel ouvrage « *American Commonovealtte*, M. James Bryce nous a dépeint l'effrayante organisation des partis qui divisent les États-Unis, la puissance dont ils disposent, l'art avec lequel ils font agir toutes les influences et, hélas ! le peu de scrupule, l'absence de scrupule qu'ils manifestent dans leur recherche du pouvoir. Contre ces atteintes les écoles de Georgie ne sont pas assez protégées ; car par le *grand jury* lui-même, par le *Conseil supérieur*, par les *Boards* de Comté, le politicien peut être introduit dans la place, et personne n'a le droit de l'en chasser.

Aujourd'hui peut-être, après que les Écoles normales ont formé des instituteurs bien différents de ceux qu'a jadis connus M. G. Orr, et qu'il nous a si bien dépeints, aujourd'hui, dis-je, il serait utile et nécessaire de leur donner une représentation dans les *bureaux* de Comté et le Bureau d'État. D'ailleurs, A. Baldwin, qui, le 27 janvier 1785, fit instituer l'*Université de Georgie*, avait voulu que « le Chancelier fût le chef de tout l'enseignement public » : or, dans l'organisation de 1870, on n'a confié aucune mission quelconque au *Chancelier* pour la direction, le contrôle ou la visite des écoles populaires : il n'y a même, entre l'Université nationale et l'instruction publique de l'ordre primaire, aucune connexion... Evidemment il y aurait de ce côté une réforme possible. C'était la pensée de Jefferson que « l'instituteur n'aurait sa pleine liberté d'action que lorsqu'il ne » relèverait que de ses pairs » : or, en Georgie il trouve en face de lui des juges qui viennent des rangs du parti, plutôt que des collèges et des Universités.

Il nous semble possible de suggérer une amélioration : les instituteurs, réunis dans leurs *instituts* ou dans les *meetings* de l'*Association*, pourraient dresser une liste d'hommes qui leur paraîtraient les meilleurs, et parmi ceux-ci le *grand jury* pour le Comté, le gouverneur pour l'État, choisiraient. De plus, deux délégués au moins, deux personnalités pédagogiques, devraient siéger dans le *bureau* d'État à côté des officiers administratifs qui sont trop seuls, trop livrés aujourd'hui à d'étrangères influences.

Quoi qu'il en soit, le projet de M. Orr échoua tout d'abord. Malheureusement la préparation méthodique de l'instituteur manque encore, et aussi bien, nos *desiderata* sont choses pour l'avenir. — Il n'y a pas encore en Georgie d'École normale établie sous la surveillance de l'État et le contrôle du surintendant. — Sept Universités ont des *normal courses* fréquentés par 341 élèves (dont 133 noirs); quatre écoles secondaires ont aussi des classes de ce genre avec 191 assistants (22 noirs). Cela donne un total annuel de 532 (155 noirs), en supposant qu'une année suffise : mais il y a 8,819 instituteurs en exercice, avec une moyenne de 700 qui renoncent chaque année à l'enseignement. Si donc une inspection sérieuse et efficace des cours normaux était instituée, il semble que rien ne s'opposerait à la formation d'excellents maîtres, selon les vues de M. Gustave Orr.

Malgré tout, le système a produit de magnifiques résultats : le progrès se fait sentir partout. Nous empruntons au récent rapport du *Bureau d'éducation des États-Unis* (1892-93) les statistiques suivantes, qui montrent sous un jour favorable la situation scolaire de la Georgie.

En 1870, l'école était ouverte 59 jours par an ; dix ans plus tard, 65 jours ; aujourd'hui, on a réalisé une avance énorme, et la moyenne de travail est de cent journées. Les maisons d'école sont au nombre de 7.740, auxquelles s'ajoutent quinze édifices dans les sept villes qui ont un système spécial. — La différence est surtout sensible dans la fréquentation des classes, bien que les chiffres ne soient pas encore satisfaisants. — La population scolaire (5 à 18 ans) s'élève à 683.100 (345.450 garçons et 337. 650 filles) ; 470.395 individus sont inscrits sur les listes des diverses écoles, soit 27.463 dans les *city system school*, 27.285 dans les écoles libres et 415.647 dans les écoles publiques d'État, ce qui donne 61 % du total. Mais la fréquentation n'atteint que 35,92 % — elle n'était que de 15 % en 1870,

22 °/o en 1880. — La progression a été constante dans les dépenses comme dans le revenu du « fonds scolaire » ; de même dans les taxes d'État et les impôts locaux l'avancement est considérable. En 1893, le budget prévoyait 1.619.898 dollars, près de huit millions et demi de francs ; les législateurs de 1870 n'avaient voté que 292.000 dollars (1.460.000 francs), ceux de 1880, 471.000 d. (2.355.000 fr.). Le public du Comté s'intéresse de plus en plus aux choses de l'école, et il accepte en plus de la taxe d'État, qui donne 919.364 dollars, une taxe locale s'élevant à plus de 2 millions de francs... Aussi, sous les efforts de tous, la tache de l'*illiteracy*, l'ignorance, diminue-t-elle... Actuellement le nombre des illettrés est réduit au 39,8 °/o des électeurs ; mais il faut compter avec le contingent noir, chez lequel la proportion d'ignorance s'élève à 67 pour cent ; progrès considérable sur la situation de 1870 à 1880, alors que l'on constatait 92, 1 °/o et 81 °/o.

En somme, la conclusion de cette esquisse est encourageante. La Georgie avance, elle ne perd rien de ce qu'elle a une fois acquis ; dès lors, comme un organisme bien constitué, elle se développera, et les maux du passé pourront être oubliés et réparés.

L'UNIVERSITÉ DE GEORGIE.

Devant la *convocation* de l'*Université de l'État de New-Yorck* M. A. S. Draper disait récemment : « Montrez-moi un peuple dont les législateurs manifestent plus d'orgueil en l'établissement de l'Université que dans l'école mise à la portée du plus humble citoyen, et vous trouverez ce peuple bien facilement, sans avoir besoin de recourir au télescope et à la loupe ; montrez-moi ce peuple et vous le verrez en proie à l'esprit de caste et à la plus sotte vanité [1]. »

Ce reproche, nous l'avons dit déjà, la Georgie le mérite, ou du moins, ceux qui avaient, jadis, orienté vers cette direction aristocratique son âme encore jeune. — Mais nous ne pouvons considérer comme œuvre banale la loi de janvier 1783 qui instituait l'*Université de Georgie*. L'exposé des motifs *(preamble)* est une superbe page de littérature et de philosophie, « un monument remarquable de sagesse et de patriotisme, » écrivait, en 1836, M. Alonzo Church. — Celui qui l'avait inspiré, M. Abraham Baldwin, avait ouvert son

1. *Educationnel Review*. Septembre 1894, p. 109.

âme aux aspirations qui, alors en Virginie, prenaient corps sous l'énergique activité de Jefferson. Le souffle de notre XVIIIe siècle est venu lui-même jusqu'en ces contrées lointaines pour inspirer ces belles paroles : « Puisque c'est l'heureux privilège d'un peuple libre » que, pour lui, l'ordre ne résulte pas de la contrainte, mais de la » soumission consciente, que la *volonté de tous devienne la loi du » pays*, la prospérité et l'avenir de la patrie dépendront de la manière » dont auront été formés les mœurs et l'esprit de nos concitoyens. » Ce Baldwin fut un ami de Jefferson, un ami et un collaborateur de la première heure, — désireux de se renseigner sur les choses d'Europe, et de France surtout : en son cœur la place était prête pour accueillir tout ce qui venait de chez nous. Jefferson le tint au courant de ce qu'il voyait dans la terre de Gaules, que soulevait alors le mouvement réformateur. Plus tard, Joël Barlow, un des successeurs de Franklin et de Jefferson à l'ambassade des États-Unis en France, lui adressa de Paris ces lettres mémorables, où s'esquissait le plan d'une Éducation nationale pour l'Amérique entière, d'après ce qui avait été créé par le nouveau gouvernement, — et Barlow portait si haut en son estime le sénateur georgien, qu'il le voulait à la tête de l'*Université Fédérale*, centre et âme de tout le système. Pas plus les projets de Barlow que les belles intentions de Baldwin ne se réalisèrent.

En effet, si la Législature vota d'enthousiasme l'Université, elle ne lui attribua aucun revenu. Les 40.000 acres, concédées jadis, étaient sans valeur et inhabitables ; l'enseignement supérieur demeurait un rêve généreux dans le désert des terres incultes. Le don que fit, en 1801, le gouverneur Milledge, de sa magnifique propriété d'Athens, — là même où s'élèvent aujourd'hui les bâtiments universitaires, — permit l'ouverture des cours. Ils furent conduits pendant dix années, *sous l'ombrage d'un chêne*, par le Rev. Josiah Meigs, dont l'héroïque constance força l'opinion publique en faveur de l'Université. Dans cette chapelle rustique que bordait de toutes parts la forêt vierge, furent éduqués près de cent jeunes gens, qui devaient exercer plus tard une influence considérable sur les destinées de la Georgie. Lorsque ces hommes vinrent dans la Législature, ils votèrent une allocation annuelle de 9.500 dollars (47.500 francs), en échange des acres stériles dont la possession embarrassait l'Université. Sous la présidence de Moïse Waddell, tout fut mis en ordre ; mais le véritable organisateur se trouva en M. Alonzo Church, qui

au cours de ses trente années de présidence, établit sur des bases solides l'institution, jusqu'alors assez précaire. Le public se passionna pour cette œuvre et manifesta sa sympathie par des donations qui atteignirent 105.000 dollars.

Après la guerre civile, la Georgie, devenue fière de son Université, si elle ne songea pas immédiatement aux Écoles primaires, voulut s'assurer le bénéfice du *Morrill Act*, qui attribuait des terrains pour l'organisation de l'Enseignement technique.

C'est à cette occasion que l'on put appliquer quelques-uns des articles de la Charte, si admirablement conçue et rédigée par Baldwin. Celui-ci avait voulu que le *Sénat académique* fût de droit le Conseil directeur de toute l'instruction nationale ; on eut, en 1868, la sage pensée de confier aux chefs de l'Université le contrôle sur l'enseignement nouveau. Grâce à ces dispositions, au lieu d'un collège unique, difficilement central dans ce territoire de 60.000 milles carrés on établit six collèges, que le chancelier d'Athens aurait mission de diriger, visiter et soumettre au même programme unifié.

Les sommes dérivées du *Morrill Act* s'élevaient à 243.000 dollars, — près d'un million et quart : elles ont servi à établir un solide enseignement agricole, à préparer des ingénieurs et à faire entrevoir pour un temps très proche des écoles plus complètes.

Le *Morrill Act* eut une importance souveraine pour l'Amérique tout entière et spécialement pour le Sud. Ce n'était point seulement à cause des millions d'acres qui furent alors distribués, mais surtout parce que l'idéal de l'enseignement, tel que le concevait Jefferson, recevait une consécration officielle, en même temps que des moyens pratiques pour faire ses preuves.

Il est certain que les pouvoirs publics se désintéressaient de l'instruction universitaire : la raison en est donnée par M. Schurman, en son discours d'inauguration comme président de *Cornell*, le 11 novembre 1892 : « Quand les vieux collèges n'ont plus été en contact avec l'époque présente, ou mieux quand notre époque les eût laissés en arrière, l'État a refusé de s'occuper d'eux. » — Grâce aux travaux de Franklin et Jefferson, le contact a été maintenu, et, débarrassés des liens dont les enserraient les programmes anciens, les vieux collèges, à l'appel des pédagogues modernes, ont marché en avant et mérité l'attention et la reconnaissance de tous. L'Ecole populaire, *public school*, continue M. Schurman, à qui j'emprunte ces

excellentes considérations, l'École populaire était entretenue à frais communs, parce qu'elle est le moyen de conserver les énergies, les influences, les résultats que l'on désigne sous le vocable collectif de *civilisation ;* mais aujourd'hui les Universités ont le même but et elles l'atteignent bien plus complètement. Comme l'École primaire, l'Université forme les pouvoirs de l'esprit, conserve les conquêtes de l'intelligence et en étend les fruits au-delà des prévisions. Dès lors, l'État avait le devoir de maintenir l'Université comme l'École aux frais du peuple, car celui-ci, en son entier, pouvait aspirer d'y trouver place, en ce que l'artisan, l'ingénieur, le fermier, l'artiste comme l'avocat, le docteur, le clergyman, toutes les classes, toutes les conditions, peuvent trouver dans le temple agrandi ce qui est nécessaire pour l'avenir. C'est ainsi que l'Université est devenue, par rapport aux écoles plus humbles, comme le cerveau dans ses relations avec chacun des membres du corps humain : il y a entre ces divers organes un continuel échange de forces et d'énergies vitales qui maintiennent la santé et les espérances de prospérité future. »

On a dit que les 9.600.000 acres avaient été perdues en beaucoup d'États au profit de quelques spéculateurs ; c'est chose malheureusement vraie : pourtant, sans le *Morrill Act*, — et c'est là son indéniable et très grand résultat, — jamais l'Amérique n'aurait pu échapper entièrement à la tyrannie de ces vieilles routines qui avaient, pendant deux siècles, rendu presque stériles les travaux des anciens collèges ; jamais, surtout, les réformes intelligentes de Jefferson n'auraient conquis les États. Un courant irrésistible se forma, qui eut raison des scrupules des antiques : *Harvard*, longtemps récalcitrant, offrit, en 1865, des *cours électifs*, et, depuis lors, *Columbia*, *Yale*, *Princeton*, tous les attardés du *Curriculum*, ont repris « contact avec leur époque ». Mais, répétons-le, toute cette révolution, la loi du sénateur Morrill, tout cet ensemble de phénomènes nouveaux, n'ont été rendus possibles que par l'initiative de Thomas Jefferson, celui que, dès les premières pages de ces études, nous avons salué comme le véritable créateur de l'Éducation américaine.

Lorsque la Georgie accepta les bénéfices du *Morrill Act*, le chancelier Lipscomb institua le système électif et la division par départements, qui étaient les caractéristiques de la réforme inaugurée à Charlottesville. Toutes dispositions furent prises ainsi « pour

donner une éducation libérale et pratique », comme l'indiquait le texte de la loi.

Les programmes furent remaniés de façon à former des bacheliers *ès-arts*, des bacheliers *ès-sciences*, *ès-lettres*, *ès-génie-civil* (engineering), *ès-agriculture* : mais tous ces programmes sont très élastiques, et les catalogues ne précisent que très vaguement les matières indispensables.

L'enseignement agricole m'a paru surtout très bien organisé, comme tout ce qui touche aux sciences appliquées.

La littérature est en souffrance ; en grec, on ne prévoit que quelques cours rapides, « *a short course of lectures* ». Les classes de latin sont spécialement grammaticales et l'histoire littéraire n'est qu'un accessoire. Quant aux langues modernes, l'organisation est tout à fait primitive.

Tout d'abord, l'instruction ne commence en ce département que la seconde année ; il n'y a qu'un *seul* professeur pour le français et l'allemand et le nombre des élèves n'est pas moindre de 122 ! ! ! D'ordinaire, les jeunes collégiens arrivent sans avoir reçu dans les écoles préparatoires aucune connaissance des langues étrangères, et il faut faire le travail en ses plus simples éléments : dès lors, le bachelier n'a jamais que des idées très superficielles sur les chefs-d'œuvre du génie français. D'après les impressions qui me sont restées de mon voyage en Georgie, de mes causeries à ce sujet, je crois que ces études ne sont pas considérées par les élèves comme une partie utile de l'éducation. Quoi qu'il en soit, tant que les *high schools* seront dans leur état actuel de médiocrité, il est impossible d'espérer une amélioration. — Mais je ne veux pas insister sur ce point particulier, et je préfère reconnaître ce qui est juste, à savoir que la Georgie a une organisation universitaire, — ou mieux, en prenant le mot au sens français, — des classes de collège presque parfaites.

Les hommes de grand bon sens qui sont à la tête de l'institution, n'ont jamais offert des doctorats, et les licences ès-lettres « *Masters of arts* » n'ont que de rares candidats. Pour des années encore assez longues, c'est-à-dire tant que la réfection des écoles de second ordre ne sera pas un fait accompli, la *Georgia University* commettrait la plus grave des imprudences en sortant de la sphère que lui ont sagement délimitée ses anciens présidents Lipscomb et Church.

Le *chancelier* n'exerce pas seulement son autorité dans le

Franklin-College, ou le collège d'agriculture d'Athens, il contrôle aussi l'enseignement dans les cinq collèges secondaires d'agriculture qu'on a installés dans les diverses parties de la province. Ici encore, comme dans les programmes, les chefs de l'Université ont fait œuvre utile : la multiplication des écoles d'agriculture est chose particulière à la Georgie. Si l'État est aujourd'hui en si pleine prospérité, si l'avenir s'annonce magnifique pour la province jeune encore, ceux qui ont ainsi mis à la portée du peuple les principes et les méthodes de perfectionnement pour l'agriculture, peuvent revendiquer pour eux la gloire de cette transformation.

Depuis quelques années, une *école de technologie*, plus spécialement préparatoire aux diplômes d'ingénieur civil ou des mines, a été construite à Atlanta : elle est aussi un *département* de l'*Université d'Athens*. Cette future *École centrale* n'est aujourd'hui qu'une *École des arts et métiers*, mais sous la direction de son excellent principal, M. Hopkins, les progrès seront rapides. Parce que la même action universitaire s'étend sur ces diverses Écoles, il sera facile de coordonner les études, de les graduer et d'assurer pour l'avenir le recrutement des élèves. C'est cette organisation qui doit donner le plus vif espoir aux amis de l'enseignement supérieur dans la Georgie. Comme un *Recteur d'Académie* le chancelier exerce son influence sur plusieurs institutions qui se complètent l'une l'autre, ou du moins, pour parler comme il le faut d'après ce qui se passe en Amérique, qui devraient se compléter. Il n'est pas seulement à la tête de la *faculté* des lettres, des sciences et de technologie, mais il est aussi le chef de l'École de médecine et de Droit. — A ce sujet, je dois écrire une observation, qui n'est point particulière à la Georgie, mais qui signale une des plus graves lacunes de l'enseignement professionnel américain. Aucun *baccalauréat* n'est nécessaire pour l'admission aux facultés de Droit et de médecine, et dans l'une ou l'autre pour la Georgie, les *cours* se finissent en *une* année de *huit mois*. Dès lors, on me permettra de ne pas donner davantage l'attention à un enseignement qui ne peut avoir de l'importance.

Il y a tout à redouter d'avocats, de *Lawyers* ou Conseils, de juges et de magistrats qui ont eu huit mois de classes ou mieux de conférences, sans même pouvoir profiter de ce *laboratoire* que sont les débats des Cours d'appel ou des tribunaux,car Athens n'est qu'un petit village de campagne, un simple chef-lieu de Comté.

MM. Bonnet-Maury et Baudoin, qui vinrent, en 1793, au Congrès

de Chicago, ont présenté sur l'instruction médicale aux États-Unis des Rapports décisifs ; j'y renvoie le lecteur. Mais, quand on parcourt le programme de l'école de médecine d'Augusta, on comprend la recommandation qu'un ami faisait à M. Bonnet-Maury au moment de son départ pour l'au-delà de l'Atlantique : « Si jamais vous êtes malade là-bas, que Dieu vous préserve de tomber entre les mains d'un docteur américain[1]. » Jadis, il y a quinze ans, toutes les provinces de l'Union méritaient d'être marquées en noir par toute personne soucieuse de sa santé ; aujourd'hui, dans la plupart des deux cent quarante écoles de médecine, on exige deux ans (c'est-à-dire seize mois de classe) ; quelques facultés ont quatre années de huit mois chacune, mais un très grand nombre

1. Ces observations de MM. Bonnet-Maury et Baudoin ont été publiées dans le *Report of the Bureau of Education* 1892-93, pp. 602 et suivantes. Nous croyons utile d'ajouter que dans *huit* Universités, on a prévu des cours spécialement préparatoires aux cours médicaux, et décidé que seuls les élèves qui auront un certificat d'étude constatant qu'ils ont suivi ces cours, pourront être admis à l'école de médecine. — Nous donnons ici le programme de ces classes, à *Yale*, (Connecticut), qui est le plus complet.

1re Année.	1er Semestre.	Chimie organique.	2 heures par semaine.		
»	»	Analyses qualitatives.	17	»	»
»	»	Minéralogie (analyses).	4	»	»
»	»	Anglais.	1	»	»
»	»	Français.	3	»	»
»	»	Allemand.	3	»	»
»	2e Semestre.	Chimie organique.	2	»	»
»	»	Anatomie comparée (laboratoire).	19	»	»
»	»	Minéralogie.	4	»	»
»	»	Embryologie. Huit cours en été.			
»	»	Physiologie.	2	»	»
»	»	Botanique (herborisation, laboratoire).	5	»	»
»	»	Anglais. Français. Allemand.	6		
2e Année.	1er Semestre.	Chimie physiologique. Labor. Classes.	8	»	»
»	»	Chimie organique. » »	2	»	»
»	»	Géologie.	3	»	»
»	»	Botanique. Laboratoire. Microscopes.	5	»	»
»	»	Zoologie.	2	»	»
»	»	Français.	2	»	»
»	2e Semestre.	Chimie. — Physiologie. — Toxicologie. Laboratoire. — Classes.	27	»	»
»	»	Chimie théorique.	2	»	»
»	»	Géologie.	3	»	»
»	»	Zoologie.	2	»	»
»	»	Lois de l'hérédité. — Hygiène.	4	»	»
»	»	Français.	2	»	»

improvisent des docteurs en sept mois et demi. La Georgie est de celles-là.

En fait, la Georgie n'a pas d'enseignement supérieur, et c'est d'autre part que doivent lui venir les maîtres. Elle n'a pas encore l'Université, mais l'organisation est toute prête, c'est-à-dire que le *chancelier* d'Athens, qui *visite* et dirige onze collège ou écoles secondaires, est comme le grand ressort du mécanisme. Malheureusement tout cela s'agite dans le vide. Les écoles primaires sont soumises à des conseils où n'est point admis le chancelier, et les *High-Schools* n'ont aucune relation avec l'*Université* nationale.

Il faudrait à la Georgie, et c'est pour la province une question très grave, il faudrait la centralisation complète de tout le système, telle que la voulait Abraham Baldwin, entre les mains du Sénat académique. Si cette réforme n'est pas obtenue, nous ne croyons pas qu'il soit possible d'espérer un résultat quelconque, soit des bonnes volontés qui s'exercent nombreuses et ferventes, soit de sommes d'argent très considérables qui sont dépensées depuis dix ans, à l'occasion des écoles. — Tant que des politiciens entreront de plain-pied dans les *bureaux* d'État ou de *Comté*, tant que les véritables éducateurs ne seront pas les véritables chefs de l'instruction publique, la Georgie sera condamnée à demeurer stationnaire dans une inéluctable médiocrité.

III. — Collèges Confessionnels et libres.

Alors que l'État se montrait indifférent pour l'éducation, les diverses Églises s'agitèrent ; mais des divers collèges baptistes, presbytériens et méthodistes, un très petit nombre est à retenir par l'historien. La plupart ne furent fondés que pour la formation du clergé ; cette instruction, nécessairement fragmentaire, ordonnée dans un but tout spécial, enlève à ces écoles une influence directe sur l'esprit public.

Il n'y a rien à dire de la *Mercer University* fondée par les Baptistes en 1836. La création presbytérienne qui s'appelle « Oglethorpe University » n'existe plus. Ici encore, comme dans la South-Carolina, les règlements avaient les austérités d'autrefois : « Il était » contraire à la loi d'ouvrir un simple magasin d'épicerie dans le » rayon d'un mille et demi du centre de l'Université ». Ce n'est

point, espérons-le, sur de semblables dispositions que va s'élever l'école projetée de Kirkwood.

L'*Emory College* nous paraît seul avoir rendu quelques services. C'est dans ses murs que M. Gustave Orr s'est préparé à la grande mission qu'il a accomplie ; c'est d'*Emory* qu'est venu à Atlanta le docteur Hopkins, le président actuel de l'école de Technologie. Pourtant, si le programme est tolérable pour un cours de collège, on ne saurait comprendre que les diplômes de *maître ès-arts* soient distribués : encore moins pouvons-nous concevoir l'utilité d'une chaire d'hébreu. Il serait certainement plus important d'offrir dans l'École de Droit des cours plus complets et s'étendant à un minimum de deux années. Nous devons féliciter plutôt *Emory College* d'avoir commencé, dès 1884, l'enseignement de la technologie et d'avoir, de cette manière, bien mieux compris les besoins de la population georgienne. Le fondateur du *département*, M. Hopkins, est aujourd'hui à la tête de l'école d'Atlanta ; sur ce champ plus vaste, il pourra exercer ses remarquables aptitudes de pédagogue et d'administrateur. Depuis le départ de M. Hopkins, *Emory College* a renoncé à cette partie du programme, satisfait d'avoir appelé sur l'homme éminent qu'il avait possédé, l'attention des pouvoirs publics.

Il semble que les préoccupations des diverses Églises se soient portées surtout vers les écoles pour jeunes filles. La Georgie inaugura même, en avance, je crois, sur toutes les autres provinces, la campagne féministe qui, depuis, a obtenu, à travers l'Amérique entière, tant et de si beaux succès [1]. Dès 1825, la Législature discuta un bill de Duncan Caldwell qui demandait la création par l'État d'un *Seminary* pour les femmes. Les sénateurs n'osèrent point donner leur vote affirmatif. Mais Caldwell demeura l'apôtre de « l'égalité des sexes » ; à sa mort, le manteau du prophète tomba sur les épaules du Dr Chandler, dont les discours, répandus à des milliers d'exemplaires, soulevèrent la province. L'Église méthodiste, qui fut de tout temps signalée par son énergie éducationnelle, fonda le *Georgia* (aujourd'hui *Wesleyan*) *female College*, à Macon, au milieu de l'enthousiasme général [2]. Les succès obtenus furent considérables : ils se maintiennent de nos jours, surtout depuis que M. George

1. Pourtant la Georgie n'a pas cru devoir, à l'imitation du Colorado, de l'Utah, du Wyoming et autres, concéder des droits politiques aux femmes.

2. *History of Macon*, by John C. Butler, p. 298.

Seney a fait une donation de 100.000 dollars qui a permis l'établissement de nombreuses chaires. — Pourtant, il y a dans le programme toute une série de cours qui nous semblent en mauvaise place. Il n'y a pas moins de *14* départements ou écoles : si le *français*, l'*anglais*, l'*allemand* sont les bienvenus, le latin, le grec, la philosophie mentale, la logique, la LOI PARLEMENTAIRE *(parliamentary law)* paraîtront d'utilité moindre. Mais ce qui est plus grave, ce collège, qui n'a que 17 professeurs pour 315 élèves, propose le diplôme de *M. A.* ou *licence ès-lettres ;* c'est par trop ambitieux. — Le *Wesleyan* n'a pas de *cours préparatoires :* il doit s'en remettre aux très médiocres *high schools* du pays pour la formation de ses élèves. Dès lors, toute tentative de s'élever au-dessus du rang strictement secondaire semble condamnée à l'échec. D'ailleurs, pour nous, qui avons pendant un séjour de plusieurs mois été mis à même de voir de près la société sudiste, le scepticisme absolu à l'égard des classes grecques et philosophiques est chose permise. Une femme, une Américaine de la Louisiane,miss Bentzon, a décrit de manière charmante et inoubliable, dans la *Revue des Deux-Mondes*, sous la signature de Melle Blanc, les lacunes de l'existence *ménagère* de la créole, son nonchalant mépris pour ces mille et un détails qui constituent les *household arts*, l'*Économie domestique*. De plus compétents ont signalé dans toute l'Union combien peu les femmes américaines sont entraînées au souci du *chez soi*, et ont ainsi jugé bien futile cette campagne d'émancipation politique entreprise au profit de personnes dont l'incompétence est presque absolue dans la sphère que la nature leur a départie. Mais dans le Sud, tout cela est porté aux plus extrêmes limites. On nous disait avec fierté que le *Wesleyan female College* était le *Couvent des Oiseaux* de la Georgie. Je ne sais si l'aristocratique institution parisienne possède des *cours gradués* de guitare, de violon et de piano, avec diplômes de *bachelière* en ces branches, mais les directrices ont eu la bonne idée de ne pas ouvrir de classes de grec, de philosophie *mentale* et de *Loi parlementaire*. Peut-être qu'au *Wesleyan* on commence déjà à comprendre que l'époque du *Bryn-Mawr College*, ni même celle de *Smith*, *Wellesley* n'est pas venue pour le Sud en général et la Georgie en particulier : alors les directeurs transformeront en bourses au profit du plus grand nombre, ces sommes ambitieusement et inutilement consacrées à des chaires qui, là, ne sont pas à leur place.

Je devrais répéter les mêmes critiques pour la majorité des autres

écoles supérieures pour jeunes filles fondées par les autres conférences religieuses : elles sont presque toutes en dehors de la question. Il n'y a, sur les *10* collèges, à retenir que le *Normal and Industrial College*, établi tout récemment à Milledgeville par l'État et placé sous la direction de l'*Université* d'Athens. Ce n'est point seulement une *école* préparant des institutrices, qui sont la principale force enseignante dans les classes primaires, mais cette école donne aux jeunes Georgiennes — et cela gratuitement — l'instruction pratique et utile qu'il leur faut : c'est comme l'école parallèle aux cours de *technologie*, d'agriculture, disséminés à travers la province par les hommes de grand bon sens qui ont, depuis Gustave Orr et sur ses exemples, dirigé l'Instruction nationale.

Le *College* de Milledgeville comptait en 1893-94 302 élèves, dont une bonne partie dans les classes primaires et préparatoires : mais il faut savoir ne point s'étonner de ces commencements. Tout est à créer, malgré les retentissants programmes et les beaux discours prononcés autrefois. Il y a sur la masse des femmes de Georgie une proportion d'illettrées qui atteint *41,10 pour cent !* Tant que de pareils chiffres seront constatés par les statistiques, il faut se résigner à regarder un peu terre-à-terre et à réserver pour des jours plus brillants les rêves *grecs* et *philosophiques*.

ÉDUCATION DES NOIRS.

Jusqu'après la guerre civile, on pouvait lire dans la Constitution de la Georgie ces lignes abominables, qui y avaient été inscrites à la veille de l'*Indépendance*, 10 mai 1770 : « Toute personne, de quelque condition qu'elle soit, qui aura instruit ou fait instruire un esclave dans la lecture et l'écriture, qui aura employé comme *scribe* un esclave et provoqué en lui une connaissance quelconque, sera passible d'une amende de 20 livres. » — En décembre 1829 on ajoutait : « Si » quelqu'un donne l'enseignement à un esclave, à un noir ou mulâtre, » *même libre*, le coupable sera, s'il est de couleur, puni de l'amende » ou du fouet, s'il est blanc, condamné à l'amende minimum de » 500 dollars et à la prison, dont la durée sera fixée par la Cour. » — Si aujourd'hui la loi imposée par la Constitution Fédérale a changé, les mœurs demeurent les mêmes : le noir est toujours le paria. Le *Bureau des Affranchis*, les diverses Églises ont fait

quelque chose, mais toujours malgré le peuple et l'indifférence dédaigneuse des législateurs. Les écoles pour les noirs, les maitres pour les noirs, sont du tout dernier ordre, et lorsque la Georgie accepta les milliers d'acres du *Morrill Act*, elle refusa tout d'abord de faire profiter ses citoyens noirs de l'enseignement agricole. Le procès que soutint l'*Atlanta University* pour obtenir sa part de la subvention fédérale, est une des plus tristes pages dans l'histoire de la Georgie! Aujourd'hui pourtant, l'*École de Savannah* pour les gens de couleur est comme un commencement de réparation.

Je viens de nommer l'*Atlanta University:* ce sera pour moi l'occasion de présenter rapidement l'état de la question nègre dans le Sud, au moins en ce qui concerne l'Éducation.

Malgré son beau titre, *Atlanta University* n'est qu'une espèce d'orphelinat, où l'on prépare pour les professions ouvrières les enfants noirs des deux sexes, sans exclure les blancs qui voudraient affronter ce contact permanent. Il me souvient d'en avoir visité en très grand détail les divers bâtiments, sous la conduite du *Dean*, le Rev. Johns Hincks, mort depuis à son poste de charité et d'honneur. Les réfectoires, les ateliers, les dortoirs reluisaient d'ordre, les élèves semblaient heureux et pleins d'affection ; mais lorsque, ayant sous les yeux les programmes du collège, les travaux des étudiants, je dus me convaincre que cette école *professionnelle*, cet orphelinat agricole et mécanique distribuait des diplômes de bacheliers, rêvait de *grec*, d'*hébreu*, de philosophie, je reconnus les folles illusions des gens du Nord, ces théoriciens de la bienfaisance, qui ne savent pas comprendre les besoins de cette race et du pays.— Déjà, en son Rapport de 1875, le surintendant Orr avait regretté que l'on négligeât l'école élémentaire, la voie humble et utile, pour ces cours universitaires, qui, pour ces malheureux, sont une cruelle dérision. Le médecin, l'avocat, même le *clergyman* nègre ne seront possibles que dans un avenir encore lointain : aujourd'hui, ils ne fournissent que d'amples matériaux aux caricatures des journaux des vieilles provinces qui ont fait signer le décret libérateur. Aussi s'est-on défié d'*Atlanta University*, et a-t-on lancé la moquerie contre l'institution similaire que l'on veut édifier à Washington ; actuellement, toutes les dépenses faites pour l'instruction du Noir sont supportées par la seule population blanche : les donations de MM. Peabody, Slater, D. Hand, les sommes venues d'Ecosse *(Biddle University)*, de l'*American Missionary Society*, peuvent seules faire vivre les écoles spéciales.

Mais cet argent de la charité ne doit pas entretenir des espérances mensongères et préparer aux Noirs des déceptions cruelles. Je suis d'accord sur ce point avec l'écrivain, dont le travail très consciencieux et remarquable a été imprimé dans le *Bureau of Education's Report*, 1892-93 (pp. 1551-1572). « Il faut que résolûment on s'en tienne à une éducation industrielle, » sous peine d'arriver à la banqueroute du système. Sauf deux ou trois institutions, parmi lesquelles j'ai eu le regret de compter l'*Atlanta University*, toutes l'ont compris, et elles forment des imprimeurs, des ouvriers, des domestiques d'hôtel, des employés, des maîtres d'école pour les *setlements* nègres, c'est-à-dire avec un idéal terre-à-terre, mais elles se gardent de toutes autres ambitions. On évalue à 2.630.331 la population scolaire nègre ou de couleur ; sur les listes, à peine si 1.300.000 se font inscrire, et l'*attendance* ou *fréquentation* ne révèle la présence que de la moitié de ce chiffre. Pour la Georgie en particulier, sur *330.700* enfants, il n'y en a que *97.400* sous l'influence des maîtres ; aussi le 71 o/o des nègres est-il illettré. Dans les *Académies* ou collèges, on compte 25.859 étudiants, dont les deux tiers, ou mieux les cinq septièmes, sont dans les classes primaires ; 963 suivent les cours du collège (classes de seconde, rhétorique, philosophie). C'est infiniment mieux que l'*Atlanta ;* la *Fisk University* a compris sa véritable mission, et elle n'est qu'une excellente préparation au seul avenir possible pour le Noir : l'industrie et le travail manuel.

Ce n'est point le moment d'examiner sous toutes ses faces cette question nègre, qui paraît, pour quelques-uns, un des plus redoutables problèmes qui agitent l'Amérique. Par l'éducation strictement industrielle qui retiendra le Noir à sa place et l'élèvera au niveau de la majorité blanche, toutes difficultés pourront s'aplanir : mais nous ne pourrions qu'envisager l'avenir avec terreur si, par l'instruction fragmentaire des collèges actuels, on préparait des moitiés de savants, qui seraient un véritable danger pour la patrie. — Déjà, après la victoire du Nord, la barbarie nègre s'est ruée sur le Sud comme sur des provinces conquises, et par un misérable esprit de parti contre les démocrates, les républicains ont eu le tort de se servir de ces instruments. Il semble que, pour entamer la vieille forteresse, ceux qui désirent le pouvoir n'ont que trop souvent flatté de tristes ambitions. Après un séjour un peu long dans le Sud, au milieu des anciennes terres esclavagistes, j'ai acquis la profonde conviction que ces politiciens, — s'ils étaient laissés à eux-mêmes,

— prépareraient ainsi le plus affreux des bouleversements, et tout d'abord, par une réaction nécessaire et fatale, feraient revivre les haines de races qui, peu à peu, s'en vont. Consacrer à l'école primaire bien conduite les sommes aujourd'hui dépensées follement et sottement pour des cours universitaires, c'est le devoir impérieux des éducateurs, s'ils veulent aboutir, et des politiques, s'ils veulent gouverner.

CHAPITRE CINQUIÈME

L'ÉDUCATION DANS LE MARYLAND.

L'Éducation dans le Maryland.

« Le Maryland, écrit Mr Steiner dans l'Introduction de son récent volume [1], n'a point, jusqu'à une époque toute récente, obtenu une grande réputation par ses écoles et ses collèges ; pourtant ses institutions d'enseignement ont été assez nombreuses, assez importantes pour mériter autre chose que le dédain trop longtemps manifesté pour elles. »

Ces paroles sont pleines de vérité. Peu d'États présentent une histoire plus intéressante. Le fait, d'ailleurs, que des créations comme le *Peabody Institute*, la *Johns Hopkins University* aient pu si rapidement placer la province au premier rang des pays bien éduqués, ce fait-là indique qu'il y a eu dans le passé une lointaine préparation, que, depuis les origines, le terrain était propice aux superbes résultats que nous aurons à présenter.

La principale des causes qui nous paraissent expliquer les manifestations actuelles, c'est la liberté de conscience que, en 1645, dès la première année de l'existence coloniale, le gouvernement catholique des Calvert et des lord Baltimore appliquait dans ce pays. Le *Toleration Act* distingue le Maryland de tout l'Old Dominion, et constitue en faveur de la province un titre incomparable de gloire. Tous les persécutés, catholiques, quakers, piétistes et mennonites d'Allemagne, Frères moraves, puritains même chassés de Virginie, anglicans qu'on ne voulait pas dans les colonies presbytériennes, viennent chercher un asile sous la direction paternelle, éminemment sage des Calvert. Aucune bonne volonté ne fut exclue de l'œuvre commune, tous se rencontrèrent sur le terrain de la prospérité nationale.

1. *History of Education in Maryland.*

Aussi, comme l'avoue en excellents termes M. Cabot Lodge : « Tous ces réfugiés, ces *outlaws* formèrent un peuple heureux, dont » l'existence calme et douce n'offre que peu d'intérêt à l'historien. » Peut-être y avait-il une stagnation des forces intellectuelles, mais ces mœurs de tranquille philanthropie sont un bel hommage aux gouvernements qui les ont rendues possibles[1].

Il est fâcheux que Mr Lodge ait été moins bien inspiré dans son appréciation relative à cette liberté religieuse qui, si nous l'en croyons, n'aurait eu d'autre source qu'un simple calcul d'intérêt : *Religions toleration in Maryland must be attributed solely to the very commonplace law of self-interest* (p. 97). De pareilles paroles sont regrettables ; mais elles n'étonnent pas, venant de celui qui se fait le défenseur des haineux sectaires qui, en Virginie et dans le Massachusetts, ont profité du pouvoir pour opprimer la conscience. D'autres heureusement, en Amérique, ont mieux compris leur devoir d'historien et ont rendu hommage à cette charte, « qui place les lords Baltimore » parmi les plus remarquables législateurs de tous les âges. » Ces mots de Bancrofft ont été répétés par le président D. Gilman, au jour de l'inauguration de la *Johns Hopkins University ;* ils expriment le sentiment de l'Amérique actuelle, qui n'a dû qu'aux exemples des fondateurs du Maryland, aux leçons de Penn et de Williams Rogers, dans le Rhode-Island, de ne pas être entraînée à la suite des sombres fanatiques de New-England.

Les premiers colons, qui vinrent dès 1635, étaient surtout des gentilshommes qu'attirèrent les concessions de 400 hectares (1000 acres), constitutives du *Manor*. Ces *châteaux* formèrent le vrai centre de la vie coloniale, comme l'étaient les *townships* dans l'Est. Plus tard, les petits fermiers, les artisans à la recherche de l'aisance, arrivèrent en foule pour profiter des extraordinaires rendements des premières récoltes de tabac ; mais le système des campagnes isolées, tel qu'il existait en Virginie, prévalut sur les agglomérations urbaines.

Cette noblesse rurale constituait la Chambre Haute ; elle ne ressembla en aucun temps à la caste de ces fiers seigneurs qui, trente ans plus tard, d'après les conseils et la législation de Locke, devaient montrer dans les Carolines une indifférence si superbe pour

1. *English Colonies in America*, chap. IV. « Les peuples heureux n'ont pas d'histoire, » aurions-nous dit en semblable occasion.

les intérêts et l'école du peuple. Bien moins encore les gouverneurs ressemblèrent-ils à ce grossier et brutal Berkeley, l'un des *proprietors* des Carolines, administrateur de Virginie, pour lequel *l'ignorance publique* était *instrumentum regni.*

Les lettres de Calvert à lord Cecilius montrent à chaque page la préoccupation pour établir des écoles et pour favoriser les efforts individuels dans ce sens. — Nous voyons, en 1639, Ralph Crouch commencer « l'enseignement des *humanités* » avec la faveur gouvernementale, obtenir peu après un legs important du Dr Hooper dans le but de propager et disséminer l'instruction. Finalement Crouch devint religieux de la Compagnie de Jésus : ses nouveaux frères continuèrent avec passion et succès cette œuvre, dont les résultats sont résumés en ces termes dans une lettre de 1681 : « L'école que nous avons établie a envoyé à Saint-Omer deux élèves du Maryland, qui, dans les luttes pour la première place, ne le cèdent en rien aux Européens. Ce n'est point seulement l'or l'argent, les biens de la terre que nous récoltons en ces pays, dits barbares, mais des hommes, des âmes qui sont amenées à une grande hauteur de vertu et de civilisation [1]. »

Lord C. Baltimore envoyait d'Angleterre (1673) Robert Douglas, en qualité de *maître itinérant*, chargé d'aller de ferme en ferme donner aux enfants du cultivateur l'instruction élémentaire. L'appui du Pouvoir était accordé à toutes les entreprises pieuses et charitables, missions indiennes et orphelinats, celles surtout qui avaient pour but l'élévation du caractère. Mais ces bonnes volontés demeurèrent presque stériles à cause de l'extrême éparpillement d'une population qui s'élevait à quelques mille personnes à travers ce territoire de 25.881 kilomètres carrés. La capitale de l'Etat, Sainte-Marie, n'avait pas trente maisons en 1675 ! ! Ceux qui ont accusé de négligence les gouverneurs du Maryland, et leur ont opposé la conduite du Massachusetts, ont méconnu cette situation. Si la loi du *township*, qui imposait une école à tout centre de *cinquante feux*, avait été appliquée au Maryland, aucun résultat n'aurait été obtenu : car, même 67 ans après la colonisation, Annapolis, la nouvelle capitale, fondée par les gouvernants anglais de l'époque (1700), se formait de 40 habitations. Comment, dès lors, établir quelque chose de sérieux et de durable ?

1. *History of Education in Maryland*, by B. Steiner, pp. 16 et seq.

Indépendamment de ces difficultés, d'autres se présentèrent, suscitées par ces puritains que, toujours en ces premières années du Nouveau-Monde, nous retrouvons les mêmes, intolérants et intraitables. Ceux-ci, en effet, vinrent tout d'abord en fugitifs de la Virginie ; ils s'établirent solidement à Providence, qui devint plus tard Annapolis, et commencèrent presque aussitôt contre les gouverneurs catholiques une lutte parfois déloyale. Lorsque, en 1671, « un projet d'école ou collège pour l'éducation de la jeunesse dans la science et la vertu » fut déposé par le Pouvoir provincial, la Chambre-Haute accepta le *bill*, mais la Chambre-Basse, dans laquelle dominaient les puritains, ajouta au projet des conditions inacceptables pour un gouvernement sage [1].

La Révolution de 1688, qui amena sur le trône d'Angleterre William et Mary, eut un contre-coup dans la colonie. Le *proprietor*, par cela seul qu'il était catholique, ne pouvait conserver son autorité : la *Couronne* prit sa place. Dès lors, le prosélytisme, tout à la fois politique et religieux, de l'Église anglicane fut substitué au libéralisme généreux des Calvert. Sur le terrain de l'école surtout, et dès les premiers temps, cette activité s'affirma. Dans la province voisine, on venait de fonder, pour la propagande, *William and Mary College*, sous la haute autorité de l'Évêque de Londres, et la direction de son vicaire en Amérique; il fallait continuer l'œuvre. Dans ce but venait d'arriver à Annapolis l'ancien gouverneur de Virginie, Nicholson ; celui-ci avait dû souvent combattre les ardeurs trop vives du Rev. Blair, le vicaire de l'Évêque de Londres. Comme pour se faire pardonner ces résistances, Nicholson se livre à un beau zèle et cherche, dès son arrivée, à établir le *King William School.*

Mais, lorsque cessa la longue lutte soutenue par les Chambres contre les impôts que nécessitait cette fondation, le peuple, composé en majorité de *disenters*, se renferma dans l'inertie. Il fallut frapper d'amende les membres des comités scolaires et envoyer en prison les enfants qui refusaient de recevoir l'enseignement officiel. On avait commis la grande faute d'exiger le serment du *test* de tous les instituteurs : on n'en trouva plus. Il fallait recourir aux *convicts*, aux forçats que l'Angleterre envoya dans le Maryland, devenu lieu de déportation : on dut acheter sur la place publique des *indented*

1. Archives du Maryland, 1666-1676, p. 262.

servants, espèces d'esclaves blancs qui s'étaient engagés pour un temps déterminé à faire n'importe quel travail[1].

Si donc la « flamme sacrée demeure vivante », l'honneur n'en revient pas au prosélytisme mesquin et étroit de l'Église officielle, mais au zèle des Églises dissidentes, dont les pasteurs avaient, au fond du temple, ouvert, malgré la loi, des écoles. C'est par eux, et malgré l'Angleterre, que fut préparée l'émancipation de la pensée et de la conscience qui suivit la guerre de d'Indipe, 1777.

Si nous nous transportons à cette période, nous la voyons extrêmement heureuse et féconde pour la « cause sainte », comme à cette même époque disait Jefferson en Virginie. Le grand homme d'État prêchait alors dans « le désert », mais sa parole retentissait dans la province voisine. C'est alors que toutes les semences de libérales et généreuses aspirations, jetées à pleines mains par les premiers gouverneurs, produisirent leurs fleurs et leurs fruits, comme après un long hiver la nature, en s'éveillant, montre par son riche manteau de printemps que rien ne se perd de ce qu'on lui confie.

La vieille et languissante école du *Kent County* devient *Washington College* en 1782 ; en cette même année, la *King William School* se transforme en Collège Saint-John. Parmi les *trustees* (administrateurs) de l'ancien séminaire épiscopalien figurent dès lors l'archevêque catholique, les pasteurs de l'Église presbytérienne et l'évêque anglican. C'était un retour aux grandes et nobles traditions de Baltimore ; c'était aussi, selon le rêve de Jefferson, l'accord et le concours de tous sur le terrain de l'Éducation nationale. Toutes les bonnes volontés furent admises, et l'énergie des diverses confessions religieuses s'ajouta aux efforts du patriotisme, tels que le comprenaient les citoyens du temps.

Parmi les influences qui agirent à cette époque, il nous faut signaler le Méthodisme. John Wesley, le fondateur, avait jadis, au retour de Georgie, traversé le Maryland. Sa parole ardente avait, là aussi, suscité des enthousiasmes, dont s'était effrayée l'Église officielle. Si l'on avait renoncé aux *revivals* publics, l'apostolat s'était poursuivi dans le secret : plus de 5000 disciples conservaient avec amour la parole du Maître.

C'est là que fut commencé le prodigieux développement du méthodisme. John Wesley inspirait à ses disciples comme une

1. *Education of the colonial period.*, par Basil Solers, chap. II.

véritable passion pour l'école et le collège. Ainsi, dès que Thomas Coke, chef de la section américaine, se rencontra avec Francis Asbury, duquel dépendait la Congrégation du Maryland, la création d'un collège fut décidée : en l'honneur des deux missionnaires, on choisit le nom de *Cokesbury*.

Depuis longtemps l'institution primitive a disparu : mais les calamités nombreuses qui, à diverses reprises, ont empêché le succès, n'ont pu décourager l'intrépide Église. Aujourd'hui *Western Maryland College*, et la récente création, déjà florissante, *Women's College of Baltimore*, attestent la persistance du même esprit dans la Congrégation.

La France eut un beau rôle dans la résurrection de l'intelligence en Maryland. Un groupe de *Messieurs de Saint-Sulpice* arriva à Baltimore pendant l'année 1791. Celui qui les envoyait de Paris, à la demande de l'archevêque Carroll, était l'abbé Emery, dont la noble figure domine les époques de la Révolution, et qui nous apparaît aussi intrépide contre les tyrannies des foules que contre celles de César[1]. Quelques mois après leur venue, les PP. Nagot, Levadoux, Garnier et Tessier ouvrent le *Mount-Saint-Mary Seminary*, auquel fut adjointe une école préparatoire, dirigée par le P. du Bourg.

Ceux qu'avait choisis le grand Supérieur étaient tous des hommes de suprême distinction, qui contribuèrent puissamment à lancer l'Amérique dans un sentiment religieux plus conforme, semble-t-il, à l'idéal divin. Quatre d'entre eux, MM. Flaget, David, Maréchal et Richard, devinrent évêques. Ce dernier fut l'apôtre du Michigan, dans le Nord-Ouest ; il fut le promoteur de l'*Université d'Etat* en cette province : son souvenir y est béni, vénéré de tous.

Depuis 1852, *Mount-Saint-Mary* n'est plus qu'un grand séminaire : presque tous les professeurs y sont Français, en hommage aux premiers qui vinrent du vieux pays.

C'est à un Parisien, le P. Jean Dubois, qu'est dû le *Saint-Mary College*. L'influence de cette institution sur la haute société ecclésiastique ne saurait être mieux définie que par ces chiffres, à savoir : quinze anciens élèves ont occupé des sièges épiscopaux dans les principaux diocèses. Le P. Dubois lui-même devint évêque de New-York ; un de ses successeurs, Mgr Mac-Closkey, le premier cardinal

1. Voir sur ce point *Histoire de l'Abbé Emery*, par l'abbé Méric, 2 vol.

américain, était un *alumnus* de *Saint-Mary*, ainsi que l'archevêque actuel de la Ville-Empire, Mgr Corrigan. Jérôme Bonaparte vint couler des jours calmes au pied des montagnes où s'abrite le collège ; c'est là que Washington envoya son neveu de prédilection. En un mot, *Saint-Mary College* fut comme le berceau du catholicisme américain [1] : ce qui n'est pas petite gloire en ce pays où le catholicisme a fait tant et de si grandes choses. L'illustre Elisabeth Sétou fondait, non loin de ce pays, la *Saint-Joseph Academy*, qui commença l'éducation des jeunes filles.

Mais s'il convient de noter ces belles entreprises, s'il est doux pour un Français de saluer l'action de compatriotes dont nous devons être fiers, ce ne sont point là, pour un historien de l'Éducation, les phénomènes les plus dignes d'intérêt : l'activité du peuple recherchant son perfectionnement civil dans et par l'Ecole, telle est la marque d'un pays fait pour l'avenir. Or, le Maryland nous offre ce spectacle : il a compris, dès l'époque de l'Indépendance, que « la Liberté ne consentirait point à séjourner là où l'Instruction, sa » compagne, n'aurait point une place toute prête à ses côtés, » selon le beau mot de William Smith [2].

Parmi les institutions qui durent leur naissance à ce mobile tout spécial, les plus remarquables sont les collèges de *Washington*, *Saint-John* et *Baltimore*. Le but des fondateurs de *Saint-John* est, d'après la Charte, « de préparer et de faire se perpétuer des générations » d'hommes honnêtes et capables de remplir avec utilité et gloire » les divers devoirs de la vie sociale et religieuse. » Nous sommes bien loin du programme étroit des séminaires anglicans ou presbytériens !

Le grand bonheur du Maryland est d'avoir en tous temps possédé des éducateurs de grande marque et des âmes éprises des intérêts de l'école. — Nous avons parlé de la Compagnie de Jésus, qui arriva la première, et des Sulpiciens : à côté d'eux se réunirent le Rev. W. Smith, ancien président de l'Université de Pennsylvanie et le créateur de *Washington College*, Pinkney, Humphreys, qui, de 1831 à 1855, fut l'âme de *Saint-John*, le Dr Barnard, aux efforts duquel on doit le *Bureau d'Éducation* et qui inaugura si brillamment les fonctions de *Commissaire fédéral*. Un des meilleurs présidents de

1. Scharf, *History of Maryland*, III, 123.
2. *Life of W. Smith*, II, p. 67.

Columbia College à New-York, M. James Welling, vint de *Saint-John*. Mais un homme nous paraît mériter surtout notre attention. C'était un ministre presbytérien, du nom de Samuel Knox, en lequel ne survivait aucun des farouches préjugés des ancêtres : son esprit était ouvert aux libérales pensées que le Maryland tenait en tradition de ses nobles fondateurs. En 1796, l'*American Philosophical Society* mit au concours une étude sur « un système d'éducation et d'instruction le mieux adapté au génie du gouvernement des États-Unis. » Le prix fut divisé entre S. Smith, de Philadelphie, et Knox, alors principal de la *Frederick Academy*.

Si le travail de Smith paraît avoir été inspiré par la doctrine et l'exemple de Franklin, l'*Essay on Education*, de Knox, reproduit dans leur presque intégrité les idées que, depuis quinze ans, Jefferson s'efforçait de faire naître et grandir en Virginie. En effet, nous retrouvons l'école primaire dans chaque *township*, l'*Academy* ou *High-School* dans chaque comté, un collège dans chaque État, et au Centre fédéral l'*Université nationale*, vers laquelle convergerait l'enseignement de toutes les provinces. Là, près de l'Université, « siégerait un *Bureau* d'Éducation, formé des délégués de chacun » des États, avec mission de centraliser tous renseignements, » d'exercer un contrôle souverain jusque sur la plus petite école de » village. » Cette communauté de vues avec le réformateur virginien est presque constante et complète ; aussi, lorsque *Central College* fut institué à Charlottesville, précédant de bien peu l'Université provinciale, le nom de S. Knox fut le premier prononcé pour la chaire de *belles-lettres* et d'*histoire*. Mais, en 1827, l'ancien lauréat de 1796 était un vieillard, et il ne put accepter le poste d'honneur auquel l'appelait Jefferson. « Pour beaucoup de ses contemporains, écrit M. B. Steiner, Knox n'était qu'un visionnaire ; pourtant nous lui sommes redevables de tous les progrès que nous avons faits, et la perfection dans l'avenir n'est possible qu'à la condition d'appliquer les principes posés par lui. »

C'est sur l'opinion publique et les Législatures qu'agit S. Knox.

On avait réservé pour *Washington* et *Saint-John Colleges* les taxes scolaires et toutes les faveurs, oubliant de préparer des élèves pour ces institutions relativement supérieures : de ce fait, le Maryland rééditait les fautes des sociétés aristocratiques du Sud, qui, dédaignant le peuple, ne s'occupaient que du riche. Contre cette erreur pédagogique, contre cette iniquité sociale, Knox protesta avec éner-

gie ; il obtint, après une campagne de six ans, que l'on distribuât les subventions, non plus aux seuls collèges, mais aux *Académies*, dont la plupart avaient des cours élémentaires. Quelques années après, en 1814, la Législature abonda plus complètement encore dans l'idée de Knox, et il fut décidé que tous les biens revenant à l'État par suite de déshérence (escheat) seraient donnés aux écoles de Baltimore, à cette époque la ville la plus importante de la province ; les *County schools*, ou écoles secondaires, reçoivent une subvention de 20.000 dollars ; enfin, un *act* de 1813 stipule que tous les excédents de revenus *(surplus)* seraient réservés à l'établissement « d'un *general system of free schools* dans tout le territoire. » L'action de Knox se fait aussi sentir dans *l'exposé des motifs* (preamble) d'un *act* de 1816 relatif à l'instruction des enfants pauvres dans quelques comtés : nous y lisons les paroles si chères à Jefferson, relativement au « *devoir* qu'ont les riches de fournir le pain de l'intelligence à leurs » frères. »

D'année en année se succèdent les projets pour des écoles particulières : mais il n'y a point de vues d'ensemble. Lorsque, en 1820, pour la première fois la Commission considéra le problème, elle fut effrayée par les sommes considérables qu'exigeait la mise en œuvre du système. C'est alors que M. Virgil Maxcy, président du comité, s'adressa au gouvernement fédéral pour demander l'attribution aux anciens États des terres que, dans le but d'établir des écoles, on donnait si généreusement aux nouveaux venus dans l'Union. Cette proposition, tout d'abord combattue, devint plus tard comme un article de la Loi fédérale : en 1861, le *Morrill Act*, qui n'en est qu'une conséquence, permit la création des Instituts techniques et d'agriculture dans l'Amérique entière [1]. En attendant que la pétition de M. Maxcy eût accompli ses heureux effets, M. Denis Tackle mit à profit la méthode de Lancaster et organisa un premier commencement d'écoles populaires. La province était divisée en 400 districts, chacun de cinq milles carrés. Le *Comté* serait le centre de contrôle ; à cet effet le tribunal *(Levy-Court)* nommerait neuf commissaires et huit inspecteurs. Ces officiers désigneraient eux-mêmes les *trustees* (administrateurs) de chaque district, auraient le droit de choisir les instituteurs, de visiter les écoles ; eux-mêmes seraient

1. Ce sujet a été étudié par M. H. Adams en son travail intitulé : *Maryland's Influence in founding a national Commonwealth.*

soumis à l'action directe d'un surintendant d'État, nommé par le gouverneur.

Malheureusement, ces projets, d'ailleurs assez sages, devaient être rendus inutiles par une clause déplorable, à savoir : « *Les Comtés demeuraient libres d'accepter ou de refuser les écoles du district.* » Or, il manquait à ces populations, éparpillées à travers le territoire, l'esprit de corps et de solidarité qui avait rendu si féconde l'organisation des *townships* en New-England ; de plus, le peuple n'était pas suffisamment éclairé pour avoir la juste appréciation des bienfaits de l'école. Presque partout les votants se laissèrent arrêter par la dépense que causerait l'école ; les riches, qui avaient des précepteurs pour leurs enfants, s'en désintéressèrent ; les pauvres eurent peur de manifester trop ouvertement leur désir, et la loi échoua. — Nous retrouverons ces mêmes dispositions dans la plupart des États ; il serait injuste de les reprocher à la seule société sudiste : la véritable origine de ces aberrations, c'est l'esprit de caste qui dominait dans l'Angleterre épiscopalienne. Dans le Delaware, la Pennsylvanie, nous voyons se prolonger jusqu'à une époque toute récente le système qui reconnaît les pauvres comme une classe à part. Le Maryland, malgré les Messages de ses gouverneurs, n'eut une réforme complète qu'en 1865, par les soins de M. Libertus Van Bokkelen.

Au plan général de réorganisation se rattache le troisième essai pour établir l'*Université d'État*, prévue dans les projets de Knox. Mais, pour des motifs que la pédagogie ne saurait comprendre, cette partie de la loi fut écartée. Aussi, malgré que Johns Hopkins ait réparé la faute des Législatures par la splendide création qui illustre son souvenir, il est à regretter qu'il manque à la province un couronnement de l'instruction nationale. Nous sommes heureux de trouver sous la plume de M. H. B. Adams, un des plus distingués professeurs de la *Johns Hopkins University*, des phrases comme celles-ci : « S'il est vrai que la philanthropie a généreusement contribué à la fondation du haut enseignement en Amérique, l'intérêt public demande que l'État, lui aussi, accomplisse son devoir et entre dans son rôle d'éducateur. »

Le *Code scolaire*, rédigé en 1865, n'a subi, depuis, que des altérations de détail. On a voulu obtenir la plus grande centralisation possible de l'autorité scolaire, et c'est pourquoi le gouverneur, et non le suffrage universel, a charge de désigner le *Board of Education*, ou mieux, *chaque année*, sur l'avis du Sénat, sont nommées quatre

personnes qui, avec le gouverneur et le principal de l'École normale, constituent le *Board* général, le secrétaire faisant fonction de surintendant. Chaque Comté a trois ou six commissaires, choisis par le gouverneur pour la direction des écoles ; enfin, le district, dont la superficie égale d'ordinaire cinq milles carrées (12 kil. 750 mc.), est soumis aux *Schools Trustees* que les commissaires du Comté nomment directement.

Il est bien spécifié, et à diverses reprises, qu'aucun traitement n'est attaché aux différentes fonctions scolaires, et que les *dépenses* ne seront remboursées qu'à concurrence de cent dollars.

La ville de Baltimore jouit d'un régime spécial : le Maire et les *aldermen* y sont les maîtres absolus. Le *Board* des écoles compte autant de membres que le Conseil municipal ; il est nommé par celui-ci et, à titre de réciprocité, chacun des *aldermen* inscrit sur la liste le candidat de son *Ward* (quartier électoral). D'où, comme les élections sont annuelles, les orages qui bouleversent le monde municipal et politique ont une influence directe dans l'école : d'où, trop facilement, le choix des commissaires et des instituteurs peut être inspiré par des vues plus personnelles et particularistes que pédagogiques.

Le docteur Rice, qui a visité les écoles de Baltimore en 1893, a fait ressortir dans le *Forum* (XIV, p. 145) les inconvénients, conséquence presque nécessaire de ces immixtions. Les faits qu'il cite, même si on ne les généralise pas trop, sont une preuve que le système est loin de la perfection, bien loin !

Il est certain que c'est chose extrêmement complexe que de fermer aux professionnels des combinaisons politiques les portes des Comités scolaires : même quand ces offices sont gratuits, ils donnent une influence considérable dont les partis veulent profiter. Pourtant on a essayé parfois en Amérique. Il a été remarqué que le système qui présentait le moins d'occasions au favoritisme du parti, c'était l'élection par le peuple et pour un terme assez long des *Régents* de l'Université, ayant en charge toute l'organisation éducationnelle : c'est ainsi que le Michigan a pu soustraire, autant que faire se peut, les surintendants et les commissaires aux influences néfastes des partis [1].

1. Mais, ni dans le Michigan, ni autre part, on n'a exigé une garantie littéraire ou pédagogique chez ceux qui briguaient ces hautes fonctions. Aussi, même dans les provinces relativement privilégiées, il y a souvent des mécomptes et des déceptions.

Cette indication doit servir de base aux esprits sérieux dans leur recherche des réformes. Que l'on fasse de l'*Université d'État* la clef de voûte du système, que les *Régents* soient à la fois Bureau général d'éducation, *visitors* des cours secondaires, *commissioners* des écoles primaires, examinateurs des maîtres à tous les degrés, qu'ils soient laissés souverains dans ce domaine de l'école : il nous semble que beaucoup des grands abus disparaîtront. Pourquoi aussi ne pas donner à l'instituteur le droit d'élire des délégués dans les conseils de direction, d'administration, d'examen ? Il y a bien les *teachers associations*, mais l'importance en est secondaire : de la réunion des *County School commissioners*, qui décident de tout, les maîtres sont exclus.

Quant aux résultats que révèlent les statistiques, il est toujours délicat de les analyser, surtout quand ils ne paraissent pas bons. Les voici d'après le Rapport de 1893 : la population en âge scolaire est de 453.547 (de 5 à 20 ans) ; les listes de fréquentation n'indiquent que le chiffre tout à fait insuffisant de 116.542. Il faut ajouter à cela les élèves de 25 *high schools* particulières, de 31 *high schools* publiques, de 7 collèges et des nombreuses écoles paroissiales catholiques, en chiffres ronds, 25.000 : il reste toujours une énorme disproportion entre ceux qui devraient aller à l'école et ceux qui y vont. Ces différences sont générales dans l'Amérique entière ; elles doivent provenir d'un autre vice du système, à savoir l'application de la loi par le *truant officer*, en charge d'insister sur le caractère obligatoire de l'école. Ici encore, l'ennemi c'est le politicien, qui ne voudrait pas compromettre sa réélection par une sévérité trop grande ! Aujourd'hui le nombre des écoles, 2.330, est suffisant : les Écoles normales ne fournissent pas encore assez de sujets, et, en trop de localités, les maîtres n'ont d'autres titres que la bienveillance des commissaires électeurs. La durée des sessions scolaires est de huit mois, cela constitue un succès superbe ; aussi malgré tout, malgré un système que nous croyons mauvais, le Maryland fait d'immenses progrès : l'intérêt qu'y excite l'école est considérable. Partout se rencontrent des hommes de compétence et de bonne volonté qui se chargent des soucis de la surveillance dans les comtés et les districts, et des minuties délicates de l'administration. Les *comptes rendus* des *county Boards* font voir un vif désir de bien faire, une ambition vers le mieux. L'*atavisme* semble produire ici encore son effet : la génération actuelle remonte par ses tendances aux généreux et libéraux

fondateurs du *Toleration act ;* grâce à ces grands ancêtres, le Maryland peut résister à la formidable poussée des politiciens. Il a pu, surtout, former la *Johns Hopkins University*, qui sera le salut de ses écoles primaires et de ses collèges.

I. — L'UNIVERSITÉ.

A peine avait-on établi, sur les deux rives du Potomac, les collèges de Washington et de Saint John, que la Législature accepta le plan de William Smith, et décréta que les deux institutions seraient coordonnées et formeraient l'*Université de Maryland :* le gouverneur en serait le chancelier *ex officio*, les professeurs de chacun des collèges, la *Corporation* ou Conseil dirigeant ; enfin, le *Senior* des présidents ferait fonction de vice-chancelier.

Il ne faut pas ajouter trop d'importance à cet essai de centralisation ; mais William Smith, qui avait connu Jefferson à Philadelphie, et conféré avec lui sur les sujets qu'ils avaient à cœur tous deux, voyait en cette union de forces éducationnelles le premier pas vers la formation d'un enseignement national. L'État aurait d'abord exercé son contrôle sur l'instruction supérieure, puis les écoles préparatoires auraient été, comme de juste, reliées au centre universitaire.

Mais ce plan n'aboutit pas. Malgré que la Charte constitutive eût été donnée en 1785, les *facultés* ne purent arriver à l'entente. D'ailleurs, l'*exposé des motifs* ne donne aucune considération pédagogique ; le seul but poursuivi était de faire cesser, par l'union, les rivalités qui déjà se faisaient jour bruyantes et désastreuses. L'histoire de cette tentative ne serait donc que le récit des mille incidents qui ont marqué la longue, difficile et peu brillante existence des deux collèges. L'énumération de ces péripéties n'amènerait aucune conclusion utile. Pourtant, malgré des désastres, des insuccès, des années de vie stérile, les deux institutions ont réussi à persister jusqu'à nos jours. Aujourd'hui, elles subissent l'une et l'autre, *Saint John* surtout, l'attraction ascendante de la *Johns Hopkins University :* une bourse est réservée au meilleur de leurs élèves, leurs programmes sont élaborés sous l'influence d'un but à atteindre. Ils peuvent rendre de grands services en préparant, sinon des gradués pour l'Université, du moins des élèves pour l'examen de *matriculation* ou d'entrée.

La seconde *University* fut, en 1812, le développement de l'École de médecine, fondée depuis 23 ans à Baltimore, par le docteur André Wiesenthall.

Beaucoup de bons esprits, qu'affligeait le désarroi des choses scolaires, voulurent profiter de la notoriété et de l'excellence de l'école de médecine pour lui confier la direction du système. Les « Regents » étaient des hommes de valeur qui, en exerçant un contrôle sur la profession médicale, formant des anatomistes et des praticiens, avaient rendu de grands services à la santé publique. Pourtant, en fait, jamais les quatre facultés ne reçurent une organisation complète. Si l'École de médecine a pu, au cours de ce siècle, préparer efficacement le chemin à la toute récente et déjà grandiose Faculté de *Johns Hopkins*, l'École de Droit n'a eu qu'une vie intermittente, aujourd'hui encore bien précaire ; la Faculté des Arts, malgré les beaux projets et le zèle de ses membres, ne fut jamais, selon le mot de M. Steiner, qu'une simple école élémentaire, « *a mere boys school*[1]. »

Mais ce que manifeste surtout cette seconde tentative, c'est le germe de libérale confraternité qui, dès le début, avait formé le caractère du Maryland. La Charte d'institution proclamait en première ligne la liberté de conscience, l'exclusion de tout sectarianisme dans l'enseignement. Il y avait même quelque chose de plus et qui, dans la hardiesse de la conception, n'a jamais été dépassé. Lorsque les législateurs de 1812 rédigèrent les statuts de la Faculté de théologie, ils voulurent, en effet, faire une place à chaque confession religieuse[2] ; c'était appeler sur ce point spécial l'échec absolu que signale d'ailleurs M. Bernard Steiner[3], après les Rapports officiels. Jefferson faisait plus sagement de donner à chaque Église une belle place, mais dans le voisinage immédiat de *Campus*, non point sous les arcades du péristyle.

L'action universitaire, j'entends par ce mot l'influence, la pression sur les autres degrés de l'enseignement, ne s'est jamais fait sentir et n'avait jamais été sérieusement essayée, jusqu'au moment où un homme de grand bon sens, M. Van Bokkelen, réorganisa tout le système scolaire en 1868. La lacune qui résultait de l'absence de

1. Johns Hopkins University Studies., tom. IX, p. 165.
2. Op. cit., p. 120.
3. Op. cit., p. 136.

toute direction supérieure ne pouvait échapper à cet éducateur de marque. Il semble surtout que M. Van Bokkelen ait voulu, en essayant une nouvelle fois la création de l'Université, soustraire l'École aux agitations politiques. Déjà à cette époque, on reconnaissait toute la grande valeur de l'idée jeffersonienne, à savoir la nationalisation de l'école ; déjà l'Université du Michigan réalisait l'idéal du *Sage de Monticello.* Dans les propositions du réformateur, le Maryland devait avoir à la tête de son organisation des professionnels de l'École, que le peuple nommerait pour diriger et l'Université et l'intelligence populaire. Mais on se heurte à l'indifférence des législateurs et, depuis, le *statu quo ante* a été conservé. « Le projet » de concentrer toutes les institutions du haut enseignement en » une Université a été le rêve de plusieurs des nôtres dès les » premiers débuts du Maryland : jusqu'à ce jour ce n'a été qu'un » rêve, mais pouvons-nous espérer que dans un avenir pas trop » lointain ce rêve devienne une réalité [1] ? » Les avantages considérables qui résulteraient de cette unification, M. Steiner les aperçoit après le docteur Smith, après M. Van Bokkelen. Malgré que la création de *Johns Hopkins* ait déjà fait se modifier et les programmes et les hommes, la connexion entre les diverses écoles n'existe pas, et l'État est théoriquement et pratiquement désarmé en face de ce que nous avons déjà signalé comme le fléau de l'instruction en Amérique, le politicien.

En somme, quelle était, en 1870, la situation du Maryland au point de vue de l'instruction secondaire ou supérieure ? Sept collèges, une bonne *High School*, le *City College* de Baltimore, donnaient l'enseignement avec fortunes diverses dans les différentes parties de l'Etat. Les *Frères des Écoles* venaient d'ouvrir les portes de *Rock Hill* aux enfants désireux d'aller dans les *affaires.* Les Méthodistes achevaient à peine le *Western Maryland College* qui, dans la pensée des fondateurs, devait ressusciter les grandes œuvres d'Asbury et de Cokes. Mais à l'exception de deux, ces écoles étaient confessionnelles, bien plus préoccupées de particulariser l'esprit public, de l'attarder même en des divergences religieuses, que de le former pour l'unité de la vie sociale, le grand et principal problème aux Etats-Unis.

De plus, tout ce qui existait ne dépassait pas le médiocre, sans

1. History of Education... Bernard Steiner, p. 145.

même l'atteindre parfois. Pour ces collèges s'agitant dans leur petite sphère, aucune voie n'était tracée ; personne n'avait autorité pour fixer un idéal à atteindre, pour signaler les erreurs. Dès lors, leur action sur l'intelligence et sur le bon sens national était infime. Ces nombreux bacheliers ou gradués qui, après chaque *commencement*, se lançaient dans la vie publique, n'y apportaient aucun élément illuminateur. L'opinion populaire, ce juge suprême en république, était toujours ballottée au souffle des partis et des intérêts personnels.

Enfin, la vie scolaire semblait atteinte en ses sources mêmes, car il n'y avait aucune formation pour les futurs professeurs. Si nous exceptons *Loyola College*, qui trouvait dans la *Compagnie de Jésus* toute une pépinière de maîtres, les autres institutions n'avaient aucune espérance de refaire leurs programmes sous l'œil d'un éducateur d'autorité.

En 1865, ni dans le Maryland, ni dans le voisinage immédiat, ni même au loin, à *Yale*, à *Harvard*, à *Columbia*, on ne trouvait, selon le mot de M. Adams, « ces grands réservoirs posés sur la montagne d'où descendent dans la vallée les eaux fertilisantes. » Par suite de cette lacune le Maryland, qui avait vu se succéder des esprits distingués comme William Smith, Dubois, S. Knox, Barnard, Humphreys, semblait avoir perdu le fruit de leurs travaux. L'œuvre accomplie jadis se perdait peu à peu, presque stérile, dans une pâle médiocrité.

A cette époque vivait à Baltimore un homme qui considérait d'un œil attentif cette situation et cherchait à y apporter un remède, Johns Hopkins, celui qui devait provoquer le salut. Johns Hopkins était né, en 1795, tout près d'Annapolis, d'une famille de Quakers ; il avait conservé, au milieu de sa vie de négociant, de *self-made-man*, le culte habituel à sa confession religieuse pour tout ce qui touche à la pensée et à l'éducation supérieure. Sa fortune était considérable. Il l'avait acquise lui-même au prix d'un travail énergique et persévérant, sans que jamais l'honneur de son nom eût été atteint par quelques-unes de ces attaques, si communes en ce pays. Jamais il n'avait été mêlé à ces *trusts* abominables qui asservissent tout un peuple aux caprices de quelques-uns. Bien au contraire, comme président du *Baltimore and Ohio Railroad*, il avait donné l'exemple de la plus scrupuleuse correction. Ses ressources et son crédit avaient toujours été au service des entreprises utiles à tous.

Quand la vieillesse vint annoncer le départ prochain pour le lointain au-delà, Johns Hopkins voulut alors réaliser la pensée qui depuis longtemps occupait son esprit. Dans sa magnifique campagne de Clinton, il réunit le cénacle de ses amis pour discuter avec eux le meilleur usage à faire de ses richesses. Sur son initiative, une société pour la promotion de l'enseignement et l'amélioration des écoles fut fondée. Mais le champ d'action s'élargit bien vite. Au sein des réunions furent agités tous les problèmes scolaires ; les maux dont souffraient le Maryland et l'Amérique furent considérés, et le résultat de cette longue consultation fut ce testament de Johns Hopkins, œuvre admirable de sagesse et de charité, par lequel le vieillard léguait toute sa fortune — trente-sept millions de francs — pour la fondation d'un Hôpital et d'une Université qui devait être supérieure à toutes. Cette institution avait surtout préoccupé le fondateur. Il avait voulu que les grandes écoles de l'Ancien et du Nouveau Monde fussent visitées et étudiées, afin qu'on pût recueillir d'elles les indications les meilleures pour arriver au but le plus tôt possible [1].

Entre temps, le redoutable problème de la présidence avait été

1. Indiquons tout d'abord une innovation qui nous paraît d'importance capitale, à savoir celle contenue dans l'un des premiers *Rapports* de M. Gilman et ainsi exposée : « L'usage d'employer des examinateurs rétribués qui n'ont eu aucune part dans l'instruc- » tion des classes. »

D'ordinaire, en effet, dans le collège d'Amérique, le professeur a, seul, autorité pour distribuer les notes conduisant au diplôme. En principe, ces règlements sont forts beaux, mais, quand il s'agit de l'humanité, il faut en venir au misérable côté pratique. Or ici, à ce point de vue, la théorie est mauvaise. Le maître est, en règle générale, révocable *ad nutum :* son titre est essentiellement *précaire :* même dans beaucoup des meilleures Universités, le maître ne tient en place qu'à la condition absolue de plaire aux élèves, à ceux-là surtout dont les parents ont de l'influence dans le conseil. Or, en Amérique comme en France, on ne plaît qu'en s'abstenant de donner de mauvaises notes. — Il est un autre côté bien humain aussi. Dans bon nombre de collèges pour jeunes filles, le professeur est un tout jeune homme. Il nous semble héroïque dans ces conditions, dans des circonstances que font naître aisément ces conditions, il nous semble héroïque que l'impartialité soit absolue à l'égard de toutes et que toujours le maître se maintienne dans la sereine administration de la justice distributive.

La sagesse dans la direction d'une machine exposée à craquer pour tant de causes diverses, c'est d'éviter le plus possible les occasions de craquement : c'est ce qu'on ne fait pas assez sur ce point.

Il n'y a dans ces lignes aucune instance personnelle, directe ou cachée. C'est l'impression qui saisit tout d'abord le Français, impression que les faits confirment en sa triste réalité dans tous les États de l'Amérique.

Et nous regrettons que l'*innovation* proposée à Johns Hopkins ne soit demeurée qu'à l'état de simple projet, soit à Baltimore, soit autre part !

résolu. M. Daniel Gilman, qui avait jadis, à *Yale*, été l'organisateur de l'École scientifique, qui venait de montrer de hautes qualités d'administrateur à l'Université de Californie, fut nommé le 1er mai 1875. On ne pouvait placer à la tête de cette entreprise, hardie par sa nouveauté, téméraire, semblait-il, par ses ambitions, un homme mieux fait tout à la fois pour la lutte, la réflexion patiente, la décision et le conseil.

Toutes les espérances que cette nomination fit naître, les vingt ans de présidence les ont réalisées et au-delà. Le véritable créateur de la *Johns Hopkins University* c'est M. Daniel Gilman : on ne pourra jamais écrire de lui plus grand éloge.

Ce fut certainement un beau spectacle que celui offert le 22 février 1876 dans l'Académie de musique, alors que l'on inaugurait la nouvelle Université. Le discours du président rappelait les traditions de généreuse libéralité qui déjà, depuis longtemps, s'étaient établies à Baltimore : il citait Johns Eager Howard, George Peabody, John Mc Donough par lequel New-Orléans a des écoles, Moïse Shepard, le fondateur des maisons d'aliénés, Reinehart, l'ancien garçon charretier devenu sculpteur et laissant sa fortune pour la fondation du *Maryland Institute*, Winchester qui venait d'établir l'observatoire de *Yale*[1]. Mais on ne pouvait oublier que si Baltimore allait accueillir les savants, « les hommes de bonne volonté venus de tous les points » du monde pour travailler à la perfection du génie américain, » cette conduite était comme la continuation de la politique de Georges Calvert, le sage administrateur qui, sans s'arrêter aux misérables questions qui divisent, ouvrit le Maryland à toutes les influences civilisatrices. A ce glorieux passé du Maryland, M. Charles Eliot, président d'*Harvard*, fit aussi appel[2].

1. Le discours prononcé par le président, M. Daniel Gilman, le 22 février 1876, à la séance d'Inauguration, indique de façon franche et précise quelles lacunes dans l'Éducation américaine on veut combler, en allant de l'essentiel au nécessaire. Ces pages très fines, en très beau style, sont à lire en entier, je ne puis qu'y renvoyer le lecteur. (*Reports*, vol. I, p. 40-42.)

2. Il ajoutait : L'École qui va prendre naissance dans la splendide donation de Johns Hopkins doit être soustraite à toute influence de secte, *unsectarian*. Cela veut-il signifier un manque de religion ? — Non ! L'Université, qui accepte toutes les croyances, n'est pas plus condamnée à l'athéisme que la société, ouverte à toutes les Églises, dont l'École est l'émanation et comme la préparation. Ce serait chose monstrueuse de croire que l'étude complète et profonde de la nature doive conduire à l'impiété ceux qui y donnent leur temps et leur âme.

Bien que cette université n'ait pour fondement aucun dogme spécial, elle exercera néan-

Mais le grand souvenir dominant cette réunion, le nom prononcé le premier parmi ceux auxquels le Nouveau-Monde doit son éducation, fut celui de Jefferson [1], et c'était justice, car l'Université de Johns Hopkins, évolution naturelle de celle de Charlottesville, n'eût jamais été possible en ce pays sans l'initiative prise au commencement du siècle par le Sage de Monticello.

C'est par lui que le vieil idéal fut changé, que la spécialisation des sciences amena leur développement plus complet.

Le 2 novembre 1853, les *Trustees* de *Columbia College* à New-York, en considérant une pétition relative à des cours parallèles qui seraient introduits à côté du vénérable *Curriculum*, parlaient avec un dédain transcendant de ceux qui ne se contentent point de la discipline mentale, mais veulent aussi des connaissances pratiques. « Ils ne savent pas séparer l'esprit du corps, et la partie intellectuelle » de notre être devient pour eux une machine destinée à assurer le » plaisir du bien-être des sens matériels. » — *Unascustomed to look upon the mind except in connection with the body and they regard it as a machine for promoting the pleasures, the conveniences or the comfort of the latter* [2]. On croirait entendre le langage méprisant des Gnostiques du troisième siècle à l'égard des Hyliques, des pauvres hères que la matière absorbe. Jefferson aurait souri de cette métaphysique attardée, avec d'autant plus vive raison que ces Platoniciens superbes transigeaient pourtant sur cette création des cours gradués, accessibles aux Philistins *incapables de percevoir la connexion directe entre la connaissance donnée et les avantages corporels qui en peuvent résulter indirectement.* (Loc. cit.)

Ce n'est point à nous, hélas ! à jeter trop la pierre aux adorateurs de vieux fétiches ; et combien nous aurions besoin d'entendre à travers notre France la voix du Réformateur virginien !

Pour celui-ci le Collège n'était pas un mouvement quelconque,

moins, je devrais dire elle exercera une influence d'autant plus puissante vers la vertu, elle pourra d'autant plus mettre dans le cœur de ses enfants des ardeurs pour le bien, leur donner le sens de l'honneur, du devoir, de la conscience et de la responsabilité.

Ces paroles du Président de la première université puritaine du New-England expriment on ne peut mieux toute la révolution opérée dans le monde de l'enseignement, dans la conception de la science par Jefferson, celui que nous avons salué au début de nos études comme le Père de l'intelligence américaine. *Reports*, vol. I, pp. 8, 9, 10.

1. Discours de M. Gilman. *Reports*, vol. I, p. 27.

2. Cité par M. Josiah Royce (*Scribner's Magazine*. Vol. X, pp. 387 et suivantes).

mais une marche méthodique et raisonnée vers un but connu. Il semblait donc qu'on ne pouvait fixer des coordonnées semblables pour tous et dessiner à l'avance la courbe que tous devaient décrire dans leur progression en avant. Spencer avait comme écrit la philosophie de ce changement : mais, ne l'oublions pas, il fut devancé par Franklin et par Jefferson. Ce dernier surtout n'en demeure pas aux théories, mais, plus heureux que Franklin, il réussit à établir à Charlottesville un champ d'expériences pour le système électif[1]. La propagation si rapide de ces idées nouvelles montre que le dédain était réciproque entre les partisans des deux systèmes, et que la réaction ne gardait pas plus de mesure que ceux qui si longtemps avaient occupé le pouvoir.

D'ailleurs, à l'époque où s'ouvrait le *Johns Hopkins*, les résistances avaient été forcées : les cours, que dans leurs méprisantes concessions les *trustees* de *Columbia* avaient accordés, y étaient devenus les premiers et les mieux remplis. — Une victoire plus grande encore avait été obtenue.

L'esprit scientifique, exact, fait d'inductions plus que d'aphorismes, avait tout compénétré, même le traditionnel *Curriculum*. Les grammaires comparées, les recherches intensives des faits qui constituent l'histoire de la philosophie, l'étude des lois qui régissent, sinon la formation, du moins la propagation des idées religieuses, la mise en lumière de l'évolution des langues, des systèmes, des littératures, tout cet ensemble complexe et curieux qui constitue comme une manifestation nouvelle de la pensée, on ne l'aurait jamais connu sans l'entreprise de ceux qui, comme Jefferson, brisèrent la tyrannie des programmes tout faits. — C'est la division du travail dans l'ordre intellectuel, la spécialisation de l'étude qui amena la véritable expansion de la science. C'est ainsi que ceux auxquels *Columbia College* reprochait, en 1853, de corrompre l'idée de l'esprit, ont amené l'achèvement d'une méthode nouvelle pour la formation de l'intelligence. Grâce aux *électifs*, les trois étudiants auxquels le Collège

1. C'est à dessein que nous rapprochons ici Franklin et Jefferson, qui tous deux ont de concert travaillé à une œuvre commune, la réforme de l'École. A Philadelphie, Franklin avait fondé le célèbre groupe d'études nommé le *Junto*, dont Jefferson fut un des premiers membres et pendant plus de quarante ans un fidèle coopérateur. L'*American philosophical Society*, émanation du *Junto*, n'eut pas de plus ferme adepte, de président plus remarquable que Jefferson... C'est dans les séances du *Junto* et de l'*Am. Philos. Soc.* que ces deux grands esprits échangèrent leurs vues et cherchèrent la meilleure voie pour aboutir.

d'*Harvard* distribuait parcimonieusement, en l'an de grâce 1870, une nourriture universitaire, sont aujourd'hui devenus légion, 255. Par suite de la révolution opérée jadis et continuée par *Johns Hopkins*, de puissantes Universités ont pu s'établir à Chicago, Worcester, Leland-Stanford-Junior, en vue de cet idéal, tandis que, dans les anciennes écoles, les études supérieures sont devenues le véritable centre de la vie intellectuelle au lieu de n'en être qu'une fioriture et un simple décor.

M. Josiah Royce, aujourd'hui professeur à *Harvard*, a décrit les premières impressions de vie universitaire à Baltimore, lorsqu'il y arriva, en 1876, comme l'un des vingt premiers *fellows*, c'est-à-dire de ces étudiants auxquels, après concours, furent accordées des bourses de *licence* ou d'agrégation, dirions-nous en France. Il y a dans cet article [1] comme un éclat de junévile amour en faveur de la nouvelle *Alma Mater*. « Ici, nous sentions que l'Université Américaine avait été fondée. Le conflit entre les éducations classique et scientifique cessait sur les hauteurs où nous fûmes portés : le gradué devenait le véritable élève. » Le début de la *Johns Hopkins* lui rappelait ces jours lumineux de la Renaissance, et avec les mots de la grande époque il disait : « Nous sommes en pleine aurore, il fait bon de vivre, *it is a dawn where it was a bliss to be alive.* »

Nous comprenons ces enthousiasmes. Ceux « *qui n'avaient voulu* » *entrer en rivalité avec aucune des écoles américaines, n'en imiter* » *aucune mais apporter quelque chose de nouveau* [2] », ont admirablement réussi, soit dans la formation de la vraie Université, soit dans la réforme du collège.

Aujourd'hui la *Johns Hopkins* est encore une jeune institution, elle a vingt ans ; car ces lignes sont écrites le 22 février 1896 et l'inauguration eut lieu ce même jour en 1876. Son influence a déjà été prépondérante, et, dans l'avenir, elle ne fera que s'accroître en proportions de plus en plus considérables. Nous n'insistons pas outre mesure sur les 2738 élèves qui ont passé dans ses classes, les 1897 étudiants des cours gradués, ni même les 358 personnes qui ont obtenu le Doctorat en Philosophie (PH. D.). Ces chiffres sont inférieurs à ceux de beaucoup d'autres collèges. Mais le fait le plus important, c'est que, en fait, l'Université de Johns Hopkins est

1. *Scribner's Magazine*. V. I.

2. Ces mots sont ceux de M. Gilman dans son Rapport, 1879, p. 2.

devenue l'*École Normale supérieure* dont les lauréats ont toujours une place prête dans les collèges de l'Amérique entière. Presque toujours le PH. D. est retenu à l'avance; le rêve de tout président est de confier ses classes à un pupille de MM. Adams, pour l'histoire, Gildersleeve, pour le grec, Martin, pour la biologie, Marshall-Elliott pour le français. Aucun collège n'oserait s'ouvrir s'il ne pouvait mettre en vedette sur la liste de sa Faculté un gradué qui vienne de Baltimore.

Jusqu'en 1893, seuls les cours de Lettres et de Sciences (Faculté de Philosophie) ont été ouverts ; depuis, l'achèvement du *Johns Hopkins hospital* a permis la mise en activité de l'École de Médecine, dont déjà les débuts sont remarquables. Observons à ce propos que les premiers étudiants de la Faculté furent presque tous des docteurs depuis des années en exercice qui venaient demander une nouvelle consécration de leur diplôme [1]. Mêmes faits dans la faculté de philosophie : des professeurs de *High Schools*, de Collèges, d'Universités viennent combler des lacunes, réaliser le rêve d'autrefois ; des gradués arrivent de l'Est, du Sud et même de l'Ouest lointain.

Par quoi cette foule était-elle attirée? L'édifice dans lequel tout d'abord débutèrent les cours, était des plus humbles : aujourd'hui même, il y a plus de simplicité que de splendeur dans les bâtiments universitaires. La nouvelle École ne se réclamait pas des prouesses athlétiques qui ont rendu fameux tant de collèges. Jamais *Johns Hopkins* n'a eu des équipes (teams) de canotage, de *foot-ball*, de tennis.

Ce qui excitait la foi en la nouvelle Université doit être exposé en toute franchise. Je le fais d'autant plus volontiers à cette place que, dès le commencement, *Johns Hopkins* eut une conduite et une méthode toutes différentes de celles en usage partout ailleurs.

M. Hippeau, en son ouvrage sur l'Instruction publique aux États-Unis (3e édition, page 231), nous apprend que « les professeurs réunis nomment à l'élection les directeurs, et les divers fonctionnaires par les mêmes moyens pourvoient eux-mêmes aux chaires vacantes. » C'est une erreur absolue, et cette méprise est d'autant plus inexplicable que les procédés en usage pour les professeurs sont

1. Voici les chiffres exacts : 1893-94, 18 candidats non docteurs, 65 docteurs ; 1894-95, 51 et 76 respectivement.

bien ce qui doit exciter le plus l'étonnement et la stupéfaction d'un membre de l'Université de France.

Trop souvent, hélas ! le donateur qui a établi ou enrichi le collège exerce comme un *droit de patronat ;* il impose une *persona grata*, il écarte quiconque ne sait pas lui plaire. Ces interventions sont surtout redoutables et fréquentes quand le mobile des largesses a été le prosélytisme religieux. Qui ne sait ici que, bien loin d'être jugé par ses pairs, le professeur est d'ordinaire condamné à huis-clos sur le témoignage de quelques élèves, les pires naturellement, ou pour des motifs encore plus mesquins[1] ? Je ne dis rien des *Universités d'État*, dont les chaires, surtout dans les provinces encore jeunes, sont une proie et un butin pour les politiciens. Sans faire de désignation spéciale, j'affirme, avec la certitude de n'être démenti par aucun de ceux qui ont appartenu à un collège américain, j'affirme, dis-je, qu'il n'y a pas dans l'organisation de l'enseignement un vice plus grave, une méconnaissance plus complète de la dignité professionnelle, des abus d'autorité plus importants que tout ce qui se peut signaler à l'occasion de l'élection et de la promotion des professeurs. Ces conceptions étroites, personnelles, qu'une saine pédagogie ne connaît pas, sont choquantes dans un peuple libre ; et, pour moi, je n'aurais jamais cru pareilles choses possibles, si je n'en avais été souvent le témoin et le spectateur attristé.

Aucune préoccupation religieuse, politique, mesquine ou sectaire, n'a inspiré l'appel fait à MM. Gildersleeve, alors professeur de latin et de grec à l'Université de Virginie, Rowland *assistants*, professeur dans le *Renselaer Institute* à Troy, Morris, ancien *fellow*

1. Ce ne sont pas seulement les professeurs que l'on sacrifie sans hésiter aux désirs des *puissants*, mais le président lui-même est jeté par-dessus bord lorsqu'il cesse de jouer le rôle qu'on lui a attribué. On s'est scandalisé des exécutions faites à Chicago parmi les professeurs coupables d'avoir flétri, au nom des principes d'économie politique, les accaparements et les monopoles. Tout récemment, le très distingué président de la *Brown University*, dans le Rhode-Island, a dû quitter son poste, parce qu'il s'était prononcé pour les *Argentistes ;* à la même époque — juillet 1897 — à Chicago encore le professeur Bemis avait démissionné pour ce même motif. Le *Spectator*, de Londres, à la date du 31 juillet dernier, signalait en termes indignés cette situation déplorable faite à l'intelligence nationale par cette tyrannie des ploutocrates. « Les capitalistes ont subventionné les » Églises, acheté la Presse, rempli de leurs défenseurs attitrés le Sénat fédéral, et finale- » ment ils ont étendu leurs mains sur les collèges ; et c'est chose facile avec les donations » d'un Rockfeller et d'un Leland Standford. Leur désir est qu'aucune parole ne sorte » d'une bouche autorisée sans qu'elle ait reçu le laisser-passer de ces magnats sans » conscience. »

d'Oxford, professeur à l'Université de New-York. M. Sylvester, dont la réputation était prééminente, vint de l'*Académie* militaire de Woolwich, M. Newel Martin, de l'Université de Cambridge, M. Ira Remsem, de Tübingen. A côté de ces maîtres, dont la plupart sont encore à Baltimore, se trouvaient, en qualité d'*Associate* ou chargés de cours, des jeunes gens qui donnaient les plus grandes espérances, et qui tous les ont réalisées. Citons au hasard MM. Harmon Morse pour la chimie, Brooks pour la zoologie et Marshall-Elliott pour les langues romanes.

Le désir de perpétuer ces heureuses dispositions pour le choix des professeurs se montre dans le soin que l'on a de soumettre à un stage ceux auxquels sera confiée plus tard la direction du département. C'est parmi les *fellows* que l'Université choisissait ses *instructors :* elle les voyait s'élever peu à peu et, à mesure que se faisait l'évolution de leur talent elle leur agrandissait la sphère d'action. C'est ainsi que MM. Herbert Adams, Lanman, Craig, Bloomfield, Franklin ont, après le *fellowship*, occupé pendant un temps plus ou moins long les grades secondaires d'*Associate professor*, avant d'être en pleine possession de la chaire d'histoire, de sanscrit, de mathématiques ou de langues orientales[1].

Aussi la confiance des élèves en leurs maîtres est entière. Ils savent qu'ils sont en bonnes mains. L'impression la plus heureuse qui m'est restée de mon séjour à Baltimore, c'est la certitude absolue qui se dégageait des conversations de ces jeunes étudiants, qu'ils ne pouvaient avoir des professeurs plus dévoués, plus parfaits que ceux dont ils suivaient les cours. Je n'ai surpris chez eux aucune critique, aucune plaisanterie, aucune de ces allusions méchantes qui avaient tristement agi sur moi en des Écoles renommées.

Le public a compris de son côté que c'était une chose sérieuse que l'on poursuivait à *Johns Hopkins*, et lui, qui est facilement gouailleur, sceptique et indifférent pour les diplômes et les titres, il a, de bonne heure, eu du respect pour ceux qui venaient là pour travailler et faire travailler. Si nous considérons l'Université telle qu'elle exerce aujourd'hui son ministère d'Enseignement, rien de ce que nous venons de signaler ne nous étonnera.

1. Il semble même que pour plusieurs le *full professorship* s'est fait bien longtemps attendre, 16 ans parfois, une moyenne de 12 à 13. Cette sage lenteur console de la hâte intempestive déployée autre part.

Les Cours supérieurs sont répartis en dix-sept chaires ou départements[1].

La conclusion de ces études, après un minimum de trois années d'asssistance régulière et laborieuse, est le Doctorat en Philosophie. Trois quelconques de ces matières sont présentées dans l'examen indépendamment d'une thèse sur un sujet particulier et, d'ordinaire, original. Les trois sujets sont connexes, l'un étant le *major* et ayant les deux *minors* comme subordonnés. Par exemple : l'économie politique unie à la philosophie et à la jurisprudence formera un groupe ainsi que l'astronomie, la physique et la chimie ; nous pourrons avoir, d'autre part, le latin, le grec et le sanscrit, ou le français, le latin et l'italien, et ainsi de suite en variations presque infinies.

L'acceptation de la thèse n'est que le prélude d'un examen écrit qui ne dure pas moins de douze heures, dont six pour le sujet présent et trois pour chacun des deux autres. Les études produites en ces épreuves constituent la vraie difficulté : l'*oral*, en effet, se réduit à une heure seulement! Il n'est pas indiqué que l'épreuve orale ait pour but la soutenance de la thèse, et que, de cette manière, soit donnée au candidat l'occasion d'approfondir et d'expliquer, à l'aide des objections, le sujet choisi : au contraire, le « *Register* » de 1894-95 spécifie que les *trois quarts de cette heure sont réservés au sujet principal.*

Nous confessons qu'il nous semble voir là une partie faible. Une

1.
1. Langue et littérature grecque.
2. Langue et littérature latine.
3. Sanscrit et philologie comparée.
4. Langue sémitique.
5. Anglais et anglo-saxon.
6. Langue allemande.
7. Langues romanes.
8. Histoire, économie politique.
9. Jurisprudence comparée.
10. Histoire de la philosophie.
11. Mathématiques.
12. Astronomie.
13. Physique et électricité appliquée.
14. Chimie.
15. Géologie avec ses plus délicates recherches.
16. Biologie comprenant la physiologie et la morphologie.
17. Pathologie genérale.

qualité est indispensable au professeur : c'est l'exposition nette et précise, la communication de la science ; or, de ceci l'examen du doctorat à *Johns Hopkins* n'est point la preuve et la sanction. Nos épreuves d'aggrégation en France ont spécialement pour but de former et de constater chez nos étudiants les dispositions particulières à l'enseignement. Dès ma visite à *Johns Hopkins*, je fus frappé par cette pensée, et dans un article qui parut seulement en avril 1895 *(Revue du Monde Catholique)*, j'en consignais l'expression. Depuis, il m'a été possible de voir, de près, nombre de classes conduites par des docteurs de *Johns Hopkins* ; j'ai examiné des livres de texte publiés par eux, et j'ai remarqué que ce défaut d'entraînement professionnel était général. Puisque presque tous les candidats *post-gradués* se destinent au professorat, pourquoi ne point exiger qu'ils se montrent aussi compétents pour la transmission de la science qu'ils l'ont été dans son acquisition ?

J'ai cru nécessaire d'écrire ici cette critique, car elle me semble viser une lacune importante dans l'ensemble de l'éducation américaine, une de ces lacunes que la *Johns Hopkins* a le devoir de combler, à savoir que nulle part le professeur de cours secondaires ou supérieurs n'est préparé à ses fonctions. Les hommes d'initiative et d'intelligence qui ont charge de l'Université, ont le droit, à Baltimore, de manier à leur gré les programmes de leurs examens. Toujours les candidats viendront nombreux pour les diplômes, à quelque hauteur qu'ils soient placés. Il leur appartient donc de faire l'essai que nous indiquons, d'instituer une qualification spéciale pour ceux qui veulent devenir professeurs, c'est-à-dire d'appliquer purement et simplement à ceux-ci nos exigences de l'agrégation.

Cette observation générale m'amène à un point de détail, touché déjà autre part, et dont la mise en lumière est nécessaire après les malentendus qu'ont fait naître jadis quelques phrases rapides d'une *Lettre d'Amérique*, publiée dans l'*Univers* du 15 juillet 1894 Il s'agit des cours de *langues romanes*, que, comme de juste, j'étudiais tout d'abord.

Le catalogue de 1893-94, relatif aux cours que je désirais examiner, avait la liste suivante pour la section d'*Université :*

1. *Seminar Roman* (2 heures par semaine). Sujet : Fables de Marie de France.

2. Dialectes français. — Latin populaire.

3. Phonétique française.
4. Club roman.
5. Conférences sur le Dante.
6. Philologie du vieux français. — Revue de textes.

N'oubliant point que je me trouvais dans une *Faculté des Lettres*, mon attention fut attirée vers la littérature, et je ne pouvais croire que dans l'énumération des cours, on n'eût pas songé à lui faire place ; pourtant il fallut se rendre à l'évidence. Il y avait eu l'année précédente, d'octobre à décembre, une classe d'une heure par semaine (soit en tout dix heures) sur un sujet ainsi défini par le *rapport* de 1894 : « *Trois tragédies de Corneille* (Le Cid, Horace, Polyeucte) *ont » été lues et commentées. Le but était d'étudier ces pièces comme littéra- » ture, et d'enseigner ainsi les éléments et le développement de la » tragédie classique en France.* »

Ce cours, qui ne peut être que tout à fait élémentaire, a été rétabli en 1894-95, *janvier à mars*, portant sur *Rabelais et le seizième siècle*. En 1895-96 nous voyons de nouveau instituées ces conférences rapides ; mais, telles que les présentent les « *Johns Hopkins circulars* », elles sont insuffisantes. Ce commencement même n'existait pas il y a deux ans, et j'exprimais alors en termes assez vifs ma profonde stupéfaction. Mes paroles étaient d'autant plus amères que je voyais les langues teutoniques au grand complet de leurs programmes [1], non seulement en cette année, mais d'une façon continuelle et méthodique.

Pour justifier mes observations je dois montrer au moins dans une note qu'elles sont fondées sur toute une série de faits qui paraissent constituer un système [2].

1. Dans le *Report* de 1895, par exemple, je lis : « Le *Seminar* allemand, sous la direction » du professeur Wood, s'est réuni *trois fois par semaine*. Dans la première moitié de » l'année, les *Lyriques de Cour* du XIIe siècle ont été étudiés. Le travail a porté surtout » sur Heinrich Von Moringer, Friedrich Von Havren, Hermann Von Awe, et a eu pour » objet les chants, le cycle des poèmes et le développement du style lyrique dans le haut » moyen-âge (Midle High German). Pendant le reste de l'année, on s'est attaché à » l'Histoire de la littérature allemande depuis la fin de la guerre de Trente Ans jusqu'au » règne de *Frédéric-le-Grand*. »

2. Je cite les cours donnés pendant *dix* ans, soit aux élèves d'allemand, soit à ceux de français.

1° Allemand des origines. — Vieux-Saxon jusqu'au Platt Deutch.

2° Vieux moyen-âge. — Poèmes lyriques de Gœthe-Parzival.

La comparaison est éloquente ; aussi je n'ai rien à changer à ce que j'écrivais dans l'*Univers* du 18 juillet 1894. Je reproduis quelques extraits : « C'est, peu s'en faut, comme une langue morte de l'époque assyrienne que l'on considère l'idiome si vivant de Hugo, de Lacordaire et de Louis Veuillot. Notre français devient matière aux dissections anatomiques des philologues, et c'est tout. Si cette indifférence pour notre vie littéraire, si ce dédain pour les types immortels, originaux et sublimes de nos grands siècles, si ce propos délibéré de négliger l'intense vitalité de notre artistique pays, ainsi que son influence dans le monde de la pensée, m'ont fait exprimer trop vivement mon opinion à qui de droit, qu'on veuille m'excuser.

» Mon indignation était faite du désir de voir remédier à une situation que je crois déplorable, et de la certitude où je suis que tout effort en sens opposé à la direction actuelle, réussirait très bien.

» D'autre part, ce sont de futurs professeurs qu'on prépare à des labeurs qui paraissent bien stériles, et le cercle est vicieux à tout point de vue. Ces philologues deviendront maîtres de français, hélas ! presque élémentaire, et ils ne pourront pas enseigner ce qu'ils n'ont appris que bien peu..... Ces *vieux manuscrits* qu'on leur fait déchiffrer péniblement seront les seuls auteurs qu'ils auront le droit de faire connaître, et les pauvres élèves des universités du Sud, du Centre et de l'Ouest n'éprouveront aucun enthousiasme devant ce qu'on leur

3° Niebelungen Lied. — Faust. — Hartmann. — Ioven. — Newhart. — Von Eeuenthal.
4° Minnesangfrühling. — Schiller.
5° Période de « Storms et Drams. »
6° L'école de Souabe. — Littérature des XVI-XVII-XVIII-XIX° siècles.

Les cours avancés, dit le programme, ont pour but de donner une connaissance complète du développement historique de la langue et de la littérature allemande sans qu'on néglige les informations techniques sur la philologie.

POUR LE FRANÇAIS :

Dialectes anglo-normands et les Serments de Strasbourg. Cours donné trois fois.

Cantilène de sainte Eulalie. Fragments de Valenciennes. Cours donné deux fois.

Dialecte franco-normand et la *Vie de saint Alexis*. Le *Cantique des cantiques*, commentaire en vieux français.

Le Mystère « *Grand Mal Fist Adam.* »

L'épopée royale.

Pèlerinage de Charlemagne.

Depuis 1891 jusques et y compris cette année 1896, on étudie les fables de Marie de France ! ! !

montrera de notre pays. Chaque année s'accroît le nombre de ces *teachers of french* qui ne savent point parler français ; chaque année s'augmente la masse de ces étranges livres de texte où les pages de nos grands écrivains sont dénaturées par des notes, des commentaires et des traductions qui mériteraient un procès en diffamation [1]. »

Que si nous nous reportons aux cours de grec et de latin, voire même aux langues orientales, nous trouverons encore plus étrange cette sécheresse littéraire dont notre *français* est le seul à souffrir.

En 1894-95, M. Gildersleeve offrait aux élèves du *Seminar* des

1. On lisait dans le *Temps*, du 23 février 1897, les lignes ci-dessous :

M. Brunetière en Amérique.

« M. Brunetière doit s'embarquer au Havre, le 13 mars prochain, à destination de Baltimore ; c'est la culture française que M. Brunetière ira représenter, le mois prochain, de l'autre côté de l'Océan.

» On pourrait s'imaginer que l'éminent critique a signé un brillant engagement avec un barnum ou un *manager* quelconque, et qu'il va faire une « tournée » de conférences que préparerait l'impresario à grands coups de réclame. Ce sont les mœurs américaines ; des propositions de ce genre ont été acceptées, sans que personne y trouvât à redire, par M. Bryan, le candidat malheureux à la présidence. La célébrité de M. Brunetière est plus que suffisante pour inspirer à un nombre respectable de Yankees le désir de le voir et de l'entendre. Il n'y aurait donc, à notre avis, dans une telle entreprise, rien que de fort honorable pour l'académicien. Mais la vérité est que le caractère de son voyage est absolument différent. Il ne fait pas une affaire ; il ne fait pas une tournée ; il ne cherche pas les applaudissements des badauds en quête d'attractions. Il répond à une invitation qui lui a été adressée dans des conditions toutes spéciales.

» Le 4 août, il recevait une lettre de M. Marshall-Elliot, professeur de langues romaines à l'université Johns Hopkins, de Baltimore, qui, au nom de cette université, le sollicitait de venir donner une série de *lectures* sur la poésie française. Ces *lectures* ont été instituées par une donation d'un particulier. Le 6 mai 1889, un citoyen américain, M. Lawrence Turnbull, écrivait aux administrateurs de l'université Johns Hopkins qu'il désirait fonder des conférences sur la poésie, en mémoire de son fils, Percy Graene Turnbull, né le 28 mai 1878, mort le 12 février 1887. Il offrait une somme considérable pour les honoraires du conférencier, qui devait être choisi chaque année par le président de l'université « parmi les écrivains ou les professeurs les plus qualifiés d'Europe et d'Amérique.

» Il ajoutait : « Dans chaque série de conférences faites en raison de cette fondation, il y aura une explicite et respectueuse reconnaissance de Dieu comme la source infinie de tout amour, de toute vérité et de toute beauté ; une affirmation catégorique de la sainteté, de la beauté, et du principe que tout art véritable et durable, sous quelque forme que ce soit, doit être imprégné de la plus pure moralité. » M. Brunetière n'aura nul effort à faire sur lui-même pour se conformer aux volontés de M. Turnbull : il n'aura qu'à développer une fois de plus les théories pour lesquelles il lutte depuis vingt ans ; il pourra attaquer tout à son aise le positivisme et le naturalisme, et, puisqu'il doit spécialement parler des poètes,

études sur Aristophane, parallèlement à des conférences sur les *Tragiques*, la *Syntaxe du verbe*, le *Rhythme*, la *Métrique*. Les années précédentes, Platon, les orateurs grecs, les historiens grecs avaient tour à tour été le centre de l'enseignement. En trois années, le génie hellénique *sous toutes ses formes* paraissait devant l'étudiant en ses manifestations principales.

Il en est de même en latin sous la direction de M. Warren. De 1890 à 1895, nous voyons défiler dans les cours, historiens, épiques, tragiques, satiristes et orateurs.

Notons en passant une autre lacune. Partout nous constatons que

l'infortuné Baudelaire, qui est une de ses victimes préférées, va probablement subir un nouvel « éreintement. »

» En neuf conférences, M. Brunetière présentera à ses auditeurs un tableau fait à grands traits de toute l'histoire de la poésie française. Voici, d'ailleurs, les dates et les titres de ces neuf conférences : mardi 25 mars, la Poésie épique au moyen-âge ; 26 mars, la Poésie courtoise ; 29 mars, la Poésie chevaleresque, Romans de la Table ronde et Amadis ; 30 mars, de Ronsard à Malherbe ; 1er avril, la Poésie dramatique, Corneille, Racine, Molière ; 2 avril, de Voltaire à Chateaubriand ; 5 avril, la Poésie romantique ; 7 avril, le Combat du romantisme et du naturalisme dans la poésie du dix-neuvième siècle ; 9 avril, le Symbolisme et les tendances actuelles de la poésie.

» Les conférences Turnbull ont commencé à Baltimore en 1891. Les conférenciers ont été jusqu'ici MM. Edmond Stedman, de New-York ; Richard Jebb, d'Oxford ; Robert Tyrrel, de Dublin ; Charles Eliot Norton, professeur de la « Harvard University » : George Adam Smith, de Glascow : c'est-à-dire des Américains ou des Anglais, mais toujours des *speaking english*. M. Brunetière est le premier conférencier d'une autre race qui ait été appelé par l'université de Baltimore ; et il parlera en français. Ainsi avait fait Renan, lorsqu'il donna, à Londres, dans des conditions analogues, une série de ces conférences sur les sciences religieuses qui avaient, elles aussi, été instituées par une donation, — les conférences Hibbert. Une autre série fut faite vers la même époque par Max Muller, qui pourrait tout aussi bien venir parler à Paris, à la Sorbonne ou au Collège de France, si nous découvrions un jour un compatriote aussi intelligemment généreux que M. Hibbert ou M. Turnbull.

» Pour nous qui ne les entendrons pas, c'est à ce double titre que les lectures de M. Brunetière sont surtout intéressantes. Elles contribueront à maintenir à Baltimore l'influence du goût français, très combattu aux Etats-Unis par l'invasion de la culture germanique. Et elles seront peut-être d'un bon exemple pour quelqu'un de nos millionnaires. L'université Johns Hopkins elle-même a été créée par les libéralités d'un « roi des chemins de fer. » Or, nos universités françaises ont à présent la personnalité civile... »

Il est toujours consolant — quoique parfois ce puisse paraître souverainement prétentieux — de croire qu'on a pu être l'occasion déterminante d'une grande pensée. Si on se décide *enfin* à donner aux étudiants d'université à *Johns Hopkins* une vue de notre littérature moderne, si *enfin* les désirs exprimés jadis sont réalisés, félicitons ceux qui en sont venus à comprendre la véritable fonction des cours de français à l'étranger, mais regrettons que l'auditoire ne soit ébloui peut-être par la pleine lumière après la nuit presque complète.

des exercices de thèmes, traduction de l'anglais en langue étrangère, occupent une place dans le programme, partout, excepté en langue française.

D'où provient ce traitement spécial réservé à ce qui exprime l'esprit de notre race ? — Je ne puis le comprendre, mais il est trop commun dans les universités et collèges de ce pays pour que mes remarques puissent peser seulement sur la *Johns Hopkins*. Pourtant les succès obtenus soit à Bryn Mawr, par M. Fontaine, soit à *Columbia Collège*, par M. Cohn, devraient montrer que la jeunesse de ce pays est éminemment capable de goûter notre littérature [1].

Je dois pourtant conclure soit par mon expérience personnelle, soit par tout ce que j'ai vu en cours de voyage, que reléguer ses élèves dans la seule philologie c'est leur faire grand tort ; c'est aussi professer pour notre génie littéraire un mépris qu'il ne mérite pas.

Ce titre de *Romance languages* ne s'applique pas seulement aux cours de vieux français, d'italien et d'espagnol, mais aussi parfois à des classes de portugais, de valaque, de roumain, de catalan, de raëthien ; et, chose étrange, ces classes sont alors littéraires ! Mais quand j'assistai au cours de provençal, j'eus la douloureuse stupeur de constater que les vieux vocables de la langue d'*Oc* étaient seuls offerts aux dissections savantes des élèves philologues. Nos grands poètes de la Renaissance, Mistral, Aubanel, Roumanille, Marius Girard, il semble que, de propos délibéré, on les ignore et on persiste à les ignorer. Qu'il soit permis à un fils de Provence d'écrire ici

1. Les circonstances ont fait de l'auteur de ces lignes un conférencier dans la *Boston University*. Jamais on n'avait eu le temps d'ouvrir aux élèves l'accès de nos grands auteurs du dix-septième siècle : le professeur de français, homme aimable, Parisien d'instinct et de goût, surchargé de classes en italien, espagnol, portugais, ne pouvait consacrer des heures nouvelles à des classes littéraires.

On se montrait sceptique pour l'expérience que je voulais tenter : on fut surpris, émerveillé de la voir réussir. Les caractères de Chimène et de Rodrigue passionnèrent les jeunes gens et les jeunes filles qui dans ce collège de coéducation se pressaient autour de la chaire. Je garde parmi les meilleurs souvenirs d'Amérique les *mémoires parfois longs* de 20 pages qui résumaient leurs impressions.

Cette lacune que je signale est générale. Le Rapport du président d'*Harvard* pour 1891-92 (p. 31) n'indique qu'un seul cours littéraire fréquenté par les gradués : il y a deux élèves ! Ce cours, d'ailleurs, ne s'occupe que du dix-neuvième siècle et il est fait par un *instructor*. A la *Brown University*, dans le Rhode-Island, il y a entre l'allemand et le français une disproportion telle qu'au premier abord elle paraît blessante. J'insisterai sur ce point, d'ailleurs, en parlant des divers collèges.

[illegible]

[illegible]

[illegible] car la psy- [illegible] dans les laboratoires de biologie [illegible] Quant à la *philosophie appliquée* [illegible] un département [illegible] Amer [illegible] même aujourd'hui après [illegible] dans le monde entier.

Le [illegible] est M. Herbert Adams. On ne peut rencontrer [illegible] plus accompli, l'homme plus aimable, le savant [illegible] plus communicatif et plus charmeur. Il est de ceux [illegible] trop [illegible] parce qu'ils sont toujours les premiers [illegible] qu'on songe à le faire.

Par M. H. Adams ces cours d'Histoire sont le *caractère distinctif* de *John Hopkins* et une incomparable attraction. Les élèves y sont au nombre de 107 (1894-95), dont 45 gradués, qui dans les *seminars* admirablement conduits sont entraînés à des travaux pratiques. Aucun département n'a été depuis vingt ans plus fécond en productions originales et en professeurs de grande marque, ren-

1. Citons pour les comparer les catalogues de Cornell (1893-94). Il y a 4 *Seminars* respectivement de psychologie, métaphysique, esthétique et pédagogie; des cours d'histoire de la *psychologie*, de la *morale*, de l'*éducation*, des *religions*; de *philosophie allemande* même nous trouvons une classe toute spéciale pour les *philosophes d'Outre-Rhin*. Même situation favorable à Philadelphie, à *Yale*, à *Harvard*!!

contrés aujourd'hui dans tous les principaux collèges. Les *Johns Hopkins University Studies* (15 volumes) sont le résultat de cette activité.

M. Herbert Adams est l'initiateur des recherches relatives à l'Éducation américaine, par ses monographies sur *William and Mary College*, sur *Jefferson and the University of Virginia ;* depuis, sous sa direction, la physionomie de chacun des États nous apparaît dans des ouvrages documentés. Sans ses travaux une étude comme celle-ci aurait été de tous points impossible.

Dans un ouvrage tout spécial : « *Study of History in American Colleges and University*, » M. Adams a retracé en style clair, précis, plein d'humour ou de nerveuse éloquence, le développement de cette étude relativement récente. C'est là que sont exposés les méthodes, la discipline intérieure des séminars et tout l'agencement particulier à *Johns Hopkins.*

Dans le dernier volume de ces notes sur l'*Éducation en Amérique* prendront place de larges extraits de cet ouvrage : mais, dans son entier, ce traité sur la véritable manière d'enseigner l'histoire devrait se trouver en toutes les bibliothèques de nos Facultés et dans les mains de tous ceux qui cherchent à réformer en France les mélhodes par trop antiques. Par son activité prodigieuse, sa grâce parfaite, ses initiatives fécondes et hardies, M. H. Adams se rattache à la grande école de ceux qui ont transformé l'intelligence de l'Amérique, Jefferson, Cooper, Lieber.

N'oublions pas de remarquer que Jefferson doit être considéré en ce pays comme le véritable propagateur de ces études spéciales. Son *Rapport* de 1818 relatif à la création du *Central Collège* contenait ces conseils : « Nous ne devons pas omettre de mentionner, parmi les bienfaits de l'instruction, l'incomparable avantage qu'elle offre de former des intelligences capables d'administrer les affaires de notre pays, d'établir de bonnes lois, de rendre la justice, d'assurer le bon ordre et d'occuper dignement leur place dans les conseils de la nation. » Le premier enseignement qu'il voulut installer à Charlottesville avait pour objet ces études aujourd'hui répandues à profusion à travers tous les États ; études tellement fécondes par elles-mêmes que, malgré les lacunes si considérables des sytèmes d'éducation, elles permettent la formation d'esprits sages, modérés, préparés aux luttes de l'avenir, et capables d'arrêter les ferments de corruption qui travaillent dans ce corps immense.

Ces cours tels qu'ils sont organisés à *Johns Hopkins* doivent donner à tous les patriotes un gage d'avenir, tout autant qu'ils sont un titre de gloire, enviable pour nous-mêmes du vieux pays.

Je résume en quelques lignes l'historique de cet enseignement dans les collèges de ce pays, pour faire mieux ressortir l'action trop oubliée ou méconnue de Jefferson. Les catalogues d'*Harvard* nous apprennent que, pour l'histoire et les études subordonnées ou connexes, il n'y avait *qu'une heure* par semaine pendant la demie année (4 mois d'hiver), et cette heure de travail ne pouvait être plus mal choisie, comme le remarque M. Adams. En effet, deux conditions semblaient concorder pour la rendre onéreuse et stérile : elle était placée au samedi, jour de vacances, et immédiatement après le dîner. Cela devait durer de 1636 à 1820. A cette époque l'heure fut changée, mais le samedi était maintenu. Le premier professeur d'histoire, car auparavant l'instruction consistait en conférences, ne fut nommé qu'en 1889 !

Yale avait un cours d'histoire ecclésiastique en 1778 : mais l'esprit presbytérien auquel, alors surtout, obéissait le collège, enlève toute autorité à cet enseignement. L'histoire civile n'apparaît qu'en 1847. C'est vers 1846 que dans l'université du Michigan on s'occupe de *Philosophie de l'histoire.*

Il y a bien dans les catalogues de *Columbia College* un professeur d'*histoire et de langues* en 1775, mais c'était pure affaire de programme et d'*advertisement*, c'est-à-dire de réclame. En fait, nous apprend M. Moore *(Historical sketch of Columbia College)*, jamais le professeur nommé n'a rempli ses fonctions. Il y eut de 1784 à 1795 quelques rares conférences de géographie historique par John Gross, professeur d'allemand ; le cours proprement dit ne commence qu'en 1818 avec le Rev. Ms. Wickar. Mais, déjà depuis deux années, Jefferson, qui était un des *visitors* de *William and Mary College*, y avait fait introduire la « Revue de Montesquieu » par le comte Destutt de Tracy. Jefferson lui-même avait traduit cet ouvrage avec un soin particulier. Nous avons dit autre part [1] comment Jean-Baptiste Say avait été à la veille de devenir professeur d'histoire et d'économie politique à *Central College*, qui devint rapidement l'université de Virginie. Nous avons dit comme Thomas Cooper, qui était notre concitoyen depuis 1792, aurait dû être, à défaut de Say,

1. *Jefferson et l'Éducation en Virginie* (chap. I).

professeur à Charlottesville. Déjà aussi [1] nous avons exposé l'œuvre de Cooper, comment il a préparé les voies à Francis Lieber, à ce Lieber dont M. Adams se proclame le continuateur et dont les manuscrits enrichissent la bibliothèque de l'*Historical Seminar*. C'est ainsi que cette instruction que donnent aujourd'hui les grandes écoles américaines, cette instruction dont elles sont très justement fières, est venue de France, dans des ouvrages de chez nous et grâce au plus Français des Américains. Et je cite volontiers à l'appui de mon dire ces paroles de M. Sidney Sherwood qui ont été publiés dans le *Regent's Bulletin de l'Université de l'État de New-York*, recevant ainsi comme une consécration officielle :

« C'est chose commune aujourd'hui d'attribuer à la Prusse l'éducation nouvelle, depuis que la Prusse a humilié et presque écrasé la France. Mais la Prusse n'a établi son système d'éducation d'État que lorsque les systèmes français eurent été répandus à travers l'Europe et l'Amérique. Déjà plusieurs de nos États de l'Union avaient à cette époque l'éducation nationale.

« Je ne pense pas qu'il se puisse trouver un simple trait dans l'ensemble des réformes dont nous ne trouvions l'idée et le plan dans la France du XVIIIe siècle. Il est vrai de dire que l'Allemagne à établi son édifice d'éducation sur des bases telles que le monde les envie ; mais ce sont des mouvements venus de France qui ont provoqué cette vie allemande ; la France, notre seconde Grèce, a,comme la première, captivé ses propres vainqueurs. L'empire allemand a, comme une seconde Rome, revêtu les dépouilles du bienfaiteur de son intelligence, « *has despoiled her intellectual benefactor.* »

« C'est la France civilisée qui a reçu, comme par substitution, le châtiment mérité par la barbare grossièreté de l'Europe teutonique. C'est le génie de la France qui, dans les arts, l'esprit scientifique, la philosophie politique, la pensée progressive, conserve au monde la civilisation européenne. » (January, 1893, p. 269.)

Tout l'opuscule de M. S. Sherwood serait à citer ici [2]. Je dois ajou-

1. *Éducation dans les Carolines.*

2. En 1883, devant l'*Historical and Political Science Association*, M. H. Adams a présenté la genèse de la méthode, dite du *Seminar*, comme un produit monastique revisé, remanié par le génie allemand.

Les souvenirs de M. H. Adams lui permettaient de localiser à Heidelberg, où il a été élève, le développement des *Seminars*, avec Hœckly pour le grec, Erdmannsdœrffer pour l'*histoire ancienne*, Blüntschli pour l'économie politique et la science sociale (*Johns Hopkins*

ter que l'opuscule dont je viens de citer quelques extraits, n'est autre que la thèse de doctorat présentée en 1891 à *Johns Hopkins* et admise par M. H. Adams.

Je ne suis, hélas ! qu'un malheureux profane en mathématiques pures et appliquées. Mon regret est d'autant plus vif que c'est à *Johns Hopkins* le département le plus achevé (en biologie surtout), celui qui, dès les premières années, présente le plus parfait ensemble.

MM. Sylvester, Newell Martin, Ira Remsen, Henry Rowland, furent les fondateurs de la Faculté des Sciences ; pendant 20 ans, ils ont été toujours au même poste d'honneur, à l'exception de M. Sylvester, nommé *Savilian professor*[1], à Oxford, en 1884, mais demeuré en correspondance fréquente avec sa toujours aimée *Alma Mater*. Les travaux de laboratoire, les savants formés dans les cours, les nombreux ouvrages qui font autorité, les *Revues* fondées par les professeurs et remplies par les travaux personnels des étudiants, cette ardeur que les années semblent augmenter, qu'attise le succès, tout cela a placé *Johns Hopkins* au premier rang des grands écoles scientifiques du monde entier.

Les programmes de 1894-95 indiquent qu'il y a en ce moment *deux* chaires de *mathématiques* et deux chaires d'astronomie. En physique, cinq professeurs sous la direction de M. Rowland ; un édifice spécial, élevé de cinq étages, avec toit plateforme aménagé pour les expériences en plein air, est affecté à ce département. Un étage entier, le quatrième, sert aux études de la lumière : le spectromètre, les appareils de photographie sidérale, les héliostats et les instruments les plus minutieux s'y trouvent rassemblés. C'est

university circular, 1883). Ces renseignements sont exacts, et il est triste d'ajouter que si nous avons eu chez nous des historiens, nous n'avons pas dans nos facultés, tout au moins dans le passé, une organisation pédagogique semblable. Mais j'ai tenu à montrer que notre influence française n'a point été stérile en ce point spécial.

1. Cette « chaire » de géométrie avait été fondée en 1619 par Sir Henry Savile, warden de Merton. Aucune condition n'avait été fixée pour la désignation du titulaire, si ce n'est qu'il fût de « bonne vie et mœurs, » avantageusement connu pour sa science mathématique et âgé d'au moins 25 ans. Rien qui concernât les croyances religieuses ou la nationalité ne gênait le libre choix des administrateurs. Les prédécesseurs de M. Sylvester ont été :

1619, Henry Briggs.	1704, Edmond Halley.	1766, John Smith.	1827, Boke Powel.
1631, Peter Turner.	1742, Nath Bliss.	1797, Abraham Robertson.	
1649, John Wallis.	1765, Joseph Batts.	1810, Stephen Rigaud.	1860, H. Smith.

là que M. Rowland a obtenu de magnifiques photographies du soleil, qui lui ont valu l'*honorariat* de nos grandes sociétés européennes. Des laboratoires particuliers pour la *chaleur*, l'*électricité*, le *magnétisme*, la *météorologie* et la *physique générale*, permettent la division et la spécialisation des recherches et, partant, leur pénétration plus grande.

Ajoutons une bibliothèque complète et régulièrement fournie de tous les ouvrages nouveaux. Les étudiants doivent analyser les diverses revues et, pour cela, il est exigé de tous qu'ils lisent couramment l'allemand et le français : Lord Kelvin, Stokes, Maxvell, Helmholtz, Poincarré, sont familiers à tous les élèves. Les études de géologie sont dirigées par M. Clark, assisté de M. Mathews ; des conférences sont données par MM. Gilbert et Bailey Wills. Les facilités les plus grandes pour ce genre d'observations se trouvent dans des musées, des collections, des laboratoires et des bibliothèques déjà magnifiques. J'ai à répéter les mêmes éloges pour la chimie, où MM. Remsen, Morse, Renouf, Randall, arrivent à de très beaux résultats.

Il semble pourtant que la biologie et la pathologie aient eu d'une manière toute particulière les complaisances des *Trustees*, par suite de la préparation à la Faculté de médecine que voulait le fondateur.

Toutes les branches de la vie animale ont été soumises à la plus curieuse analyse, les secrets de la nature ont été poursuivis dans leurs intimes profondeurs, et si nous n'avions eu notre Pasteur et l'Institut qui porte le nom du modeste et sublime savant, nous aurions à nous accuser de négligence trop grande et à reconnaître notre infériorité.

Le Rapport du président sur l'année 1878, p. 3, définissait ainsi le but qu'on avait voulu atteindre : En étudiant le problème dont la solution était confiée à leurs recherches, les *Trustees* comprirent qu'il n'y avait point une impérieuse demande pour l'établissement d'un *Collège* dans le sens usuel du mot. Ils voulurent surtout et d'abord, par des laboratoires biens organisés, des maîtres capables, des bibliothèques bien fournies, assurer la formation d'esprits qui auraient en vue « la seule science, la perfection de l'humanité ». Hélas ! on s'aperçut vite que les classes supérieures deviendraient rapidement impossibles si on ne s'inquiétait pas de préparer pour l'avenir des jeunes gens capables de réaliser les espérances des *Trustees*. La décadence des

études secondaires était générale ; mais elle était ressentie de façon particulière dans le Maryland, où il n'y avait, comme nous l'avons dit, aucune direction fixe avec programme établi, aucune boussole pour guider les chefs d'institutions. Il était indispensable que l'université, sous peine de périr d'inanition malgré ses *fellowships*, recrutât elle-même son personnel dans ses propres écoles. D'ailleurs, comme l'explique M. Josiah Royce dans l'article déjà cité, la route que devait suivre le collège de l'avenir, l'*université* devait la tracer elle-même, et parce que la *Johns Hopkins* s'affirmait comme une université de genre nouveau, il lui fallait un *Collège* avec des classes organisées d'une manière toute nouvelle.

Dans son discours d'ouverture, M. Gilman avait dit : « Toutes les » connaissances humaines méritent d'être encouragées : en d'autres » termes, il est inutile de discuter lequel des deux ordres recevra le » plus d'attention... Nos étudiants ne pourront poursuivre toutes les » études, ils devront donc choisir, sous les conseils de leurs maîtres, » celles qui sont le plus adaptées à leurs besoins .

C'était le programme et l'exposé des motifs de l'*université de Virginie ;* mais le but poursuivi à *Johns Hopkins* n'était pas le même que celui dont on pouvait se contenter à Charlottesville. Jefferson ne prévoyait pas la formation d'un grand nombre de savants ; ce qu'il voulait, c'est que chacun vînt à l'université pour y trouver l'outil et l'arme nécessaire dans la bataille de la vie et pour la perfection sociale. M. Gilman voulait que les élèves de l'université devinssent des *spécialistes*, des *savants*, de *futurs professeurs*, des *hommes capables de recherches originales et profondes* dans les laboratoires et les *seminars :* il fallait restreindre le champ d'élection, limiter les caprices, concentrer l'activité ; d'autre part, on ne pouvait s'en tenir au *curriculum* et négliger le mouvement de grande réforme inauguré par Jefferson. « Les universités, disait M. Gilman, tombent » facilement dans les ornières (*into ints*), chaque époque nécessite » un mouvement nouveau. » De là ce *group system*, qui est une des caractéristiques de la *Johns Hopkins*, pour former des bacheliers. Il n'y avait ni *freshmen*, ni *juniors*, ni *seniors*, mais des cours, gradués selon les diverses capacités, et qu'il fallait parcourir avec succès avant d'obtenir le diplôme. Par la suppression des quatre années, établies selon l'antique routine, le président Gilman permettait aux

1. *Reports*, p. 36.

talents de se manifester de façon pratique ; ainsi furent abrégées les périodes consacrées par l'usage, j'allais dire les *interstices*, selon le mot de l'Église, dogmatiquement et par ordre supérieur du ciel posés entre les divers degrés de la promotion dans le sacerdoce de l'intelligence.

Le *département* remplaçait l'organisation ancienne ; chacun pouvait faire la récolte à son gré. En ses éléments constitutifs, le *curriculum* demeurait, mais il y avait large place pour d'autres instructions : côte à côte travaillaient les fréquentants des divers cours. Le baccalauréat devait constater, non pas une instruction quelconque, mais une éducation dans laquelle langues modernes, mathématiques, sciences et lettres exerçaient leur influence salutaire ; la spécialisation de l'examen résultant non pas de l'exclusion de l'un des points, mais du mélange et de l'amalgame des diverses parties. C'est cette proportion que détermine l'avis du professeur *conseiller*, de la *nurse* (la nourrice), comme on l'appelle, et c'est cette proportion qui détermine les sept groupes d'études dont l'arrangement nous paraît résoudre à merveille les problèmes des éducateurs en tous pays. Le Rapport de 1878 (p. 22) expose les principes sur lesquels reposent ces combinaisons établies non pas par des théoriciens purement idéalistes, mais par des hommes qui ont le regard fixé sur les exigences sociales, les nécessités de l'avenir, les goûts personnels et surtout les aptitudes particulières, dont il est temps qu'on tienne compte en pédagogie.

On a voulu approprier l'instruction en vue de la destination ultérieure, qui sera littéraire ou scientifique, dans la profession médicale, dans le clergé, dans le Barreau ou simplement dans les affaires et dans le monde. Le choix fait, 30 classes différentes (9 pour les sciences, 21 pour les lettres) sont prêtes : presque toutes sont graduées en *Major* et *Minor* et elles couvrent le champ entier de la connaissance.

Mais exposons en détail ce qui constitue un essai très intéressant, vieux déjà de vingt années, et en face duquel il serait malaisé de demeurer sceptique ou dédaigneux.

Notre système français est depuis longtemps en travail : puissent ces exemples venus d'Amérique, ces initiatives hardiment lancées par ce peuple au génie décisif qui contrôle tout d'abord les théories par leur valeur pratique, puissent les pages qui suivent hâter la mise au monde de cet « ENSEIGNEMENT UNIFIÉ A SA BASE, DIVERSIFIÉ

AU SOMMET, » dont en ces semaines dernières M. le Ministre de l'Instruction publique esquissait le projet !

D'abord, chose qu'il ne faut jamais oublier quand il s'agit du collège américain, les programmes que nous avons à examiner sont relatifs à des classes analogues à celles que nous désignons sous l'appellation de *troisième*, *seconde*, *rhétorique*, *philosophie* ou *mathématiques élémentaires*, ou dans les cours modernes *première année (sciences et lettres)*. A *Johns Hopkins*, en particulier, c'est de la *seconde* qu'il s'agirait, car il est d'expérience qu'un bon élève peut, en trois ans de présence au collège, arriver au baccalauréat. De plus, un examen, dit de *matriculation* ou d'*entrée*, le même pour tous, définit le minimum de connaissances *unifiées à la base* que chacun doit posséder avant de se donner aux spécialisations.

Donc, la *bifurcation*, comme on dit depuis le temps de M. Duruy, ne commence ni après la *septième*, ni même après la *quatrième*, au moins à Baltimore, mais seulement lorsque le bagage littéraire et scientifique est déjà de raisonnables et convenables dimensions. Pourtant, on n'a point attendu, comme chez nous, la dernière année pour accomplir la division des études. Enfin, je l'ai déjà indiqué, il y a dans chacun des groupes toute une série de matières imposées qui, dans l'esprit des organisateurs, paraissent le fondement essentiel de toute éducation ; ces matières sont : *Langue* et *Littérature anglaise*, *Français et Allemand*, *Géographie physique* *Histoire ancienne* (pourquoi pas moderne ?), *Logique*, *Morale* et *Psychologie*, sans parler des cours de *physical Culture* (hygiène et gymnastique), dessin et théorie des comptes auxquels sont tenus tous les sous-gradués.

Ceci posé, nous pouvons nous former un jugement plus complet sur ce fonctionnement. Le principe, ai-je dit, est de préparer l'élève pour les fonctions qu'il doit occuper plus tard dans la société, et même, comme une institution ne peut tout prévoir, il y a dans chacun des *groupes*, à côté de la *constante*, une quantité *variable* pour ainsi parler, deux heures de classe par semaine dont l'élève dispose à son gré en faveur du cours qui convient le mieux à ses facultés propres, à ses désirs personnels. Une circulaire spéciale expose ainsi les divers groupes et leurs caractéristiques.

1. Écrit en mars 1896.

Premier groupe *(classique)*. Ce groupe correspond à ce qui a été le cours ordinaire d'études dans nos collèges, les mathématiques de notre programme étant comprises dans l'examen d'entrée. On insiste surtout sur le latin et le grec, qui occupent deux années ; mais on y trouve la Rhétorique, la Littérature, le Français, l'Allemand, l'Histoire, l'Economie politique, la Philosophie et la Philologie comparée ainsi qu'un cours électif.

Deuxième groupe *(mathématico-physique)*. En cet arrangement, deux heures de mathématiques (par semaine), deux heures de physique, une heure de chimie remplissent le temps donné par le goupe n° 1 au latin et au grec. Rien n'est changé aux autres études. Ce cours prépare excellemment pour des études ultérieures en électricité, génie civil *(Engineering)*, astronomie et tous autres sujets subordonnés aux mathématiques.

3e Groupe. Chimico-biological (préliminaire aux études médicales).

Le but du n° 3 est de préparer l'étudiant aux cours de l'École de médecine *Johns Hopkins* et aux études d'Histoire naturelle. Le latin et le grec sont remplacés par la Physique (1 heure), la Chimie et la Biologie, avec un travail de laboratoire qui pour les trois sciences n'est pas moindre de dix heures par semaine.

4e Groupe. Physico-chimique.

On a voulu par celui-ci jeter les bases d'une éducation scientifique en dehors des spécialités. La seule différence entre ce groupe et le précédent consiste dans une place plus grande accordée aux mathématiques proprement dites au lieu des sciences naturelles et du laboratoire.

5e Groupe. Mathématico-latin.

C'est le programme de notre baccalauréat ès sciences, dans lequel les mathématiques occupent la place dévolue au grec dans le *Curriculum*.

6e Groupe. Politico-historique.

Il est offert spécialement aux futurs étudiants en Droit. Le grec est supprimé, le latin n'occupe qu'une seule année ; à leur place viennent l'Histoire (2 années, 4 heures par semaine) et l'Économie politique (mêmes proportions).

7e Groupe. Langues modernes.

Celui qui ne veut aller dans aucune profession libérale, mais se destine à l'enseignement dans une chaire de langues, ou bien n'a en

vue qu'une formation littéraire moderne, trouvera en ce groupe tous les éléments qui lui conviennent.

Ici encore le grec disparaît ; il est remplacé par deux ans de littérature et composition anglaises ; le latin demeure une année pour faire place ensuite soit à l'étude plus complète du français et de l'allemand, soit à deux quelconques des langues romanes modernes (4 heures par semaine). L'examen final du baccalauréat portera donc : sur le *Latin*, le *Français*, l'*Allemand* et, si l'on s'en tient à une connaissance moins approfondie de ces deux langues, l'*Italien* et l'*Espagnol ;* bien entendu, il y a en plus les études communes et un cours électif qui peut être choisi dans la liste suivante : *Equations différentielles*, *Astronomie*, *Zoologie*, *Hébreu*, *Latin*, *Grec*, *Allemand*, *Italien*, *Littérature anglaise*, *Histoire de la Philosophie.*

Je résume cette nomenclature dans le tableau ci-contre, pour permettre les parallèles, l'ensemble des combinaisons.

Ces plans d'études tels qu'ils sont ainsi présentés, même sans l'analyse des détails, ces plans d'études sont-ils à importer dans notre France ? Je n'éprouve aucune hésitation à affirmer la possibilité, la grande utilité même de ces innovations.

Au moment où s'ouvrit l'Université de *Johns Hopkins*, la discussion était vive encore dans toute l'Amérique entre les défenseurs du *Curriculum* et ceux qui, après Jefferson, Ticknor, Wayland, voulaient accommoder les programmes aux exigences sociales. A ces derniers était venu, depuis quelques années, le puissant secours d'*Harvard*, où le président Elliott avait enfin réalisé pour chacune des classes ce que déjà, en 1826, Ticknor avait introduit dans le cours de langues romanes. Mais *Yale* résistait encore, et, par la plume de son président, M. Noah Porter, dénonçait les réformateurs comme *des barbares* [1].

Dans quel sens le président Gilman orienterait-il la nouvelle institution? Il avait été professeur à *Yale*, et les survivants des vieilles méthodes escomptaient son action. Mais d'autre part à *Berkeley* (Californie), où sa courte administration avait été remarquée, à

1. Cette époque est de tous points précieuse pour l'étranger qui cherche la vérité des situations. Les deux partis se reprochaient leurs échecs, leurs lacunes, leurs illusions trop souvent démenties par les faits. Nous n'avons qu'à lire et à résumer pour, à l'aide de ces ouvrages, montrer le revers des catalogues, des prospectus et des superbes discours de fin d'année

I	II	III	IV	V	VI	VII
Latin 4	Chimie 4	Chimie 4	Chimie 4	Latin 4	Latin 4	Latin 4
Chimie	(Laboratoire) 5	Laboratoire 5	Laboratoire 5	Chimie	Hist. ancienne 4	Sciences 4
ou	Allemand 4	Physique 4	Allemand 4	ou	Allemand 3	Rhétorique 3
Biologie	Rhétorique 3	Laboratoire 3	Mathématiques 4	Biologie	Rhétorique 3	Anglais 4
ou 4		Rhétorique 3	Rhétorique 3	ou 4		
Physique		Allemand 4		Physique		
ou				ou		
Géologie	Mathématiques 4			Géologie		Histoire
Rhétorique 3				Allemand 4		et 4
Grec 4				Rhétorique 3		Économie
						Allemand 4
Latin 4	Mathématiques 4	Chimie 4	Physique 4	Latin 4	Histoire 4	Français 4
Grec 4	Physique 4	Laboratoire 5	Laboratoire 3	Français 4	Économie 4	Électif 3
Allemand 4	Laboratoire 3	Biologie 4	Chimie 4	Mathématiques 4	Littérature 3	
Litt. anglaise 3	Français 4	Laboratoire 5	Laboratoire 5	Litt. anglaise 3	Français 4	Français
	Litt. anglaise 3	Français 4	Français 4			ou
Histoire		Litt. anglaise 3	Litt. anglaise 3	Mathématiques 4		Allemand
Économie	Histoire 4			Histoire 4	Économie 4	ou 4
ou 4	Philosophie 5	Biologie 4	Histoire 4	Philosophie 5	Philosophie 5	Italien
Géographie	Physique 4	Laboratoire 5	Philosophie 5	Électif 2	Sciences 4	ou
Philosophie 5	Laboratoire 5	Histoire 4	Physique 4		Électif 2	Espagnol
Français 4	Électif 3	Philosophie 5	Laboratoire 5			Philosophie 5
Philologie 1		Électif 2	Électif 2			Anglais 4
Électif 2						Électif 1

N.-B. — La division indique les années. — Les chiffres, le nombre d'heures consacrées au cours chaque semaine.

Berkeley on pratiquait l'*éclectisme* ; c'était d'ailleurs un esprit éclairé, hardi, connaissant à merveille les besoins de ses concitoyens, ainsi que leurs dispositions littéraires et scientifiques : dès lors, c'est vers les pédagogues modernes qu'il devait aller.

Il offrit sans hésitation le diplôme de *bachelier ès-arts*, le seul qui soit donné à *Johns Hopkins*, à des étudiants qui ne savaient pas le grec, ou du moins qui ne comprenaient rien à Pindare, qui n'avaient même jamais rêvé de Théocrite, ni conjugué un verbe en μι. Ce fut là un grand scandale, écrit lui-même M. Gilman, que pareil diplôme n'imposât point l'hellénisme ; cela parut comme une profanation. — On s'est depuis habitué à ces colères classiques et elles se sont calmées. C'est ce que l'on ferait en France, si, bien résolûment, on se mettait à l'ouvrage.

Malgré la résistance des antiques, aujourd'hui (1895-96), nous avons quatre baccalauréats; un cinquième, le plus important, celui relatif aux cours médicaux, est en préparation ; mais nous n'avons point encore l'organisation méthodique dont j'ai résumé les grandes lignes, nous n'avons pas cet enseignement du collège UNIFIÉ A LA BASE, DIVERSIFIÉ AU SOMMET que présente la *Johns Hopkins*, et que, sous l'influence de quelque prophète à venir, peut-être un jour nous pourrons essayer d'avoir!!

Le meilleur point de comparaison serait l'examen de *licence ès-lettres*, dans lequel nous trouvons une partie commune et une autre de spécialisation en *grammaire*, *lettres*, *histoire*, *langues modernes;* mais, là encore, le programme est trop rigide et trop encombré de solennelles inutilités. Ce qui nous semble utile, nécessaire, c'est l'extension au baccalauréat, sans les ambages actuels, de la même pensée. Ce serait une révolution : oui, du tout au tout ; mais pourquoi pas?

Tout d'abord la division par *classes* devrait faire place à la division par *départements*, comme cela a lieu déjà pour l'enseignement moderne ; au lieu des professeurs de troisième, seconde, rhétorique, cumulant une foule de cours, nous aurions le professeur de latin, grec, littérature française. Il n'y aurait pas d'inconvénients au point de vue des sacro-saints intérêts budgétaires. Ceux qui ont vu souffrir tant et tant de générations dans la torture de ce lit de Procuste qu'est le baccalauréat, ceux qui ont assisté à la réaction MODERNE, ceux-là surtout qui ont vécu dans le voisinage de ces farouches hellénistes, si ferrés sur l'antique, mais si neufs pour la formation

des contemporains, ceux-là diront que dans cette *aventure*, comme d'aucuns appellent, l'expérience du changement, si nous avons peu de chose à gagner, nous avons encore bien moins à perdre !

— L'examen de *matriculation*, ou d'entrée, a dans le *group system* une importance si considérable qu'il nous faut y insister davantage. C'est en effet au-delà de cet examen que se fait la répartition des étudiants. Uni aux études communes des divers groupes, l'examen représentera, d'après la formule, *le fondement de toute éducation libérale et sérieuse.*

Chose étrange ! les directeurs de *Johns Hopkins* n'ont pas cru que, dans l'*Université* et par conséquent en vue d'une certaine finition intellectuelle, une éducation de ce genre fût possible sans la langue latine! S'ils ont, sans scrupules, renoncé au grec, à la *discipline austère de la grande littérature des Hellènes*, comme on dit dans les Académies, ils ont conservé le culte de Virgile, de Cicéron, de Rome en un mot !!

En France, lorsque furent institués avec tant de radicalisme les *cours modernes* ou enseignement spécial, on n'a pas laissé ces souvenirs et ces traditions peser d'un si grand poids sur les réformes ! De quel côté est la vérité vraie ?...

L'analogie entre le programme de *passage* en *troisième* et celui de *matriculation* à *Johns Hopkins* semble complète, sauf que la partie *mathématiques* occupe le temps que nous donnons en France à la grammaire et aux éléments du grec. Mais voici le document officiel[1] :

1. I.— *Mathémat.* — *A.* Arithmétique (fractions, système métrique). *B.* Algèbre (38 chapitres). *C.* Géométrie plane, dans l'espace, analytique, avec faculté de remplacer cette dernière par les *éléments de mécanique.*

II. — Latin. — César (*Bel. gall.*, 1 vol.), Virgile (Bucoliques, Eneide, l. VI), Ovide (moitié des œuvres), Cicéron (*Catilina*, *Pro Archia*, *In Verrem*), Salluste (*De Senectute*). Thèmes faciles.

III. — *Anglais.* — *A.* Composition. Présenter une série d'exercices écrits au courant de l'année, avec certificat du maître. *B.* Lecture et commentaire d'un auteur en prose ou en poésie, soit moderne, soit ancien. *C.* Étude spéciale d'une œuvre désignée. Ce sera en 1896 le *Marchand de Venise*, ou *Allegro*, ou *Il penseroso* (Millin).

IV. *Allemand et Français.* — Grammaire, traductions faciles, exercices élémentaires sur les verbes, l'accord des adjectifs.

V. — *Histoire.* — Angleterre, États-Unis (ou) Histoire ancienne.

VI. — Éléments de chimie, de botanique, géographie physique.

VII. — Partie élective ou bien Étude plus approfondie du français et de l'allemand, ou langue grecque. Xénophon (*Anabase*, l. IV), Homère (Illiade, l. IV), Hérodote (*passim*).

La seule lacune à signaler serait à propos de l'*histoire* le choix qui est indiqué : mais c'est chose secondaire. Malheureusement on s'aperçut vite à *Johns Hopkins* que les écoles de la province ne pouvaient faire cette préparation. Aussi a-t-il fallu établir des cours particuliers pour les *candidats à la matriculation*, et ainsi des hauteurs universitaires descendre aux classes de grammaire pure.

— Après les *Gradués*, les *Sous-Gradués*, les *Aspirants au Collège*, l'Université reçoit le *Special Student* qui ne recherche pas de diplômes et vient seulement compléter quelques recherches, attiré par la renommée du professeur. Le contact avec l'existence lui a révélé sa faiblesse en un point donné, et il vient dans l'Université, là où, selon le mot de Jefferson, n'importe qui peut apprendre n'importe quoi, pour quelques mois, une année, comme dans une retraite spirituelle, pour recommencer ensuite la bataille de la vie. Depuis que, par les soins du Patriarche de Monticello, le monde universitaire a été ouvert à l'Amérique, le *Special Student* est venu en bataillons serrés : il constitue un des éléments les plus considérables des cours supérieurs. A *Johns Hopkins*, les deux septièmes du chiffre total sont formés par le *Special Student*. Pour celui-ci l'examen d'inscription est d'accès facile : on veut surtout constater sa bonne volonté. Il demeure en toute liberté pour le travail, le choix des classes, la fréquentation : c'est l'assistant libre de nos conférences de la Sorbonne, avec cette différence qu'il a droit aux soins les plus particuliers du maître et qu'il est traité par le professeur comme un futur docteur. C'est parfois un spécialiste, un amateur passionné et curieux qui vient travailler avec l'aide des laboratoires, des bibliothèques, sous la direction des savants qui sont là : il apporte une force dans l'ensemble de l'organisation, il excite le courage, l'espérance des jeunes, et fait participer les étudiants aux recherches de sa vie antérieure ; en un mot, le *Special Student* exerce la plus salutaire des influences.

Le département *d'Histoire et d'Economie politique* peut à cette catégorie d'inscrits rendre le plus grand service. L'Amérique est, en fait, aux mains non du plus grand nombre, mais des plus habiles. L'histoire de ce pays montre que les partis les plus audacieux, les mieux disciplinés sous la main des *bosses*, sont ceux qui le plus souvent ont eu le pouvoir. D'ailleurs le caprice des élections populaires peut donner l'investiture pour les fonctions les plus diverses au premier venu. Un ancien fabricant de chaises, le célèbre Tweed, devient

Surintendant des Écoles à New-York; un Roosevelt, ancien *farmer* et *cow-boy* des Montagnes Rocheuses, écrivain de mérite à son heure, est aujourd'hui Directeur Général de la Police dans la grande Métropole. Il faut pour ces éventualités, qui sont d'ordre courant, des classes au pied-levé qui permettent à celui que les circonstances ont fait homme d'État, de trouver à connaître les notions de ce qu'il doit faire. Alors que dans la vieille Europe il faut un certain *entraînement*, une préparation plus ou moins lointaine pour devenir quelque chose, ou dominer un parti, l'Amérique se préoccupe peu des qualités professionnelles qui marquent l'individu pour une fonction déterminée. *Johns Hopkins* et les autres Universités peuvent ainsi rendre de grands services, en évitant que ces nouveaux venus ne fassent de trop grandes sottises.

— En ce Nouveau-Monde c'est par la Presse, le Livre et la Revue que s'exerce tout spécialement l'influence d'une grande Ecole. Aussi *Johns Hopkins* a-t-il eu de bonne heure ses journaux. Chaque département a aujourd'hui son organe officiel ou officieux : mais les *Johns Hopkins University Studies*, sous la direction de M. Herbert Adams, sont de beaucoup la publication qui mérite l'intérêt. Les *Circulars*, publiées par l'Université elle-même, ne sont pas de simples nomenclatures de cours. Elles contiennent des réponses de *Seminars*, des solutions de problèmes, et méritent de prendre place parmi les périodiques d'une bonne bibliothèque. Il faut y joindre les *Rapports* annuels du Président, qui exposent les progrès accomplis, les besoins de l'Université, en un style toujours correct et souvent plein d'*humour* et d'éloquence.

Pour résumer notre impression sur *Johns Hopkins*, répétons que c'est à notre avis la plus complète, la mieux conduite des *Universités* américaines, celle où nous pouvons retrouver le mieux réalisé l'idéal que nous faisons du Haut Enseignement. — C'est encore une jeune, très jeune école en période de formation ; plusieurs de ses cours sont admirablement constitués et de nature à imprimer une direction nouvelle à toute l'instruction de ce pays. — Mais il reste des côtés encore inachevés; nous avons en toute conscience exprimé les critiques qui nous sont venues à l'esprit, et dont nous avons comme touché du doigt la vérité. C'est parce que les Docteurs de *Johns Hopkins* sont les futurs maîtres de Français d'une bonne partie de l'Amérique, qu'il fallait insister sur les lacunes si considérables de leur formation, car par eux les anciennes erreurs seront maintenues.

Malheureusement l'*Université* traîne le boulet du collège et des classes préparatoires : les dollars qui devraient créer des chaires de Hautes Études par les gradués sont à peu près perdus dans les cours secondaires. La cause de cette situation se trouve dans l'état déplorable des écoles du Maryland, le manque pour la province d'une Université nationale qui arrache l'intelligence populaire aux influences des surintendants d'occasion. — Si la Législature du Maryland comprenait son devoir, elle s'adresserait au patriotisme des directeurs et des professeurs de *Johns Hopkins* pour leur offrir d'exercer sur les *High-School*, sur les collèges de la campagne, sur les écoles de village, cette supervision, cette direction, ce contrôle souverain qu'indiquait Jefferson, que voulait Franklin, qui a été le rêve de tous les réformateurs américains ! — Déjà, dans le Michigan, cette suprême magistrature de l'Instruction publique est placée sous la sauvegarde des *Régents* de Ann Arbor, et de ce chef l'Université nationale et les Ecoles ont reçu un grand bénéfice. Ce serait la meilleure solution du problème pour *Johns Hopkins* et le Maryland tout entier.

CHAPITRE SIXIÈME

L'ÉDUCATION DANS LE DELAWARE.

L'éducation dans le Delaware.

Le plus petit des États de l'Union ne présenterait à l'observateur aucun point intéressant, s'il n'était la première des colonies, fondée par un peuple autre que l'Angleterre, et s'il n'avait servi de champ d'expérience, pour ainsi dire, à une grande pensée de Gustave-Adolphe.

C'est en 1638 que vinrent les premiers Suédois, en vertu d'une Charte octroyée par la reine Christine, dans laquelle se lisait cette disposition : « Tous ceux qui se joindront à la colonie seront obligés » de maintenir autant de ministres et d'instituteurs qu'il sera néces- » saire pour l'instruction de tous : on devra choisir pour ces fonctions » des personnes qui ont à cœur la conversion des Indiens. » La liberté de conscience, ou du moins la tolérance religieuse était supposée, car la loi ne fait mention d'aucune mesure restrictive. Cette *nouvelle Suède* avait été le rêve de Gustave-Adolphe : il voulait fonder quelque part un peuple qui connaîtrait la paix religieuse en un pays où, loin des haines sectaires, les hommes pourraient se rencontrer dans le sein de Dieu. Les églises et les écoles, ajouta-t-il, y seront florissantes et nombreuses : ceux-là seuls seront promus aux honneurs et dignités qui auront montré leur zèle pour la science.

Après la bataille de Lutzen (1632), Oxenstiern reprit le projet ; le gouverneur Printz fut choisi pour le réaliser.

La Suède était alors une des nations les mieux dirigées, les plus éminentes de l'Europe. Si nous en croyons l'*Educational encyclopedia*, de Smith, « en 1637 il n'y avait pas dans tout le royaume un seul paysan qui ne sût lire et écrire. » L'Église, partie intégrante de l'État, donnait un soin tout spécial aux écoles. L'édit, promulgué en 1571, « sur la manière d'enseigner », est un chef-d'œuvre de pédagogie, et c'est l'Église qui avait proclamé l'union intime entre le

ministre et l'*instituteur* comme un principe de gouvernement. Ces dispositions furent toujours vivantes à New-Sweden ; elles ont persisté dans le petit groupe qui, malgré les invasions successives et les révolutions, est demeuré longtemps le même. Les ministres arrivaient directement de Stockholm, et des écoles spéciales, « *Migratory schools* », venaient comme des missionnaires les instituteurs formés dans la mère-patrie. Toute une bibliothèques fut envoyée à diverses reprises aux frais du trésor royal : les écoles de *New-Sweden* étaient, par les subventions, les récompenses et les médailles, assimilées à celles du vieux pays, et cela jusqu'à une époque toute récente.

Ainsi, l'action exercée sur cette terre sauvage par les Scandinaves fut toujours digne d'éloges. On retrouve dans le Michigan leur activité intelligente et énergique. M. Mac-Lauglin, en son *History of Higher Education in Michigan* (chap. I), signale les affinités qui se manifestèrent bientôt entre les Français et les colons venus du Nord... Signalons dans le Delaware les succès de Campanius Holm pour l'évangélisation des Indiens, et les relations douces et pacifiques qui s'établirent avec les tribus des premiers occupants.

Ce caractère du Delaware primitif fut accentué encore en 1655, lorsque les Hollandais devinrent les maîtres dans les trois comtés. Au milieu de ses grandes préoccupations commerciales, la *Chambre de commerce* d'Amsterdam conservait un singulier souci pour l'enseignement populaire ; témoin cette section VIII dans les *articles et conditions pour les émigrants en New-Netherland*, n° 638 : « Chaque » propriétaire (householder) et colon paiera une taxe à déterminer » pour les soins à donner aux malades, aux instituteurs...» La Charte de 1630 faisait à la compagnie des West-Indies une obligation de maintenir partout un ministre et un maître d'école. « Lorsque, en 1656, le partage se fit de la nouvelle conquête, la ville d'Amsterdam, devenue propriétaire, fit construire *New-Amstell*, mais à côté du temple s'éleva un bâtiment où seraient instruits les enfants de la communauté [1]. »

La lettre de Jean Nassau au prince d'Orange, son frère, avait de tout temps guidé la politique coloniale de la Hollande. Ainsi, comme nous le dit Broadhead en son *Histoire de New-York*, « ce ne sont point » seulement des ports de commerce, des forts, des maisons d'échange

1. Pour ces textes, voir Wickersham, *history of Education in Pennsylvania*, p. 6-9.

» et de banque, mais des écoles que les Hollandais bâtirent en » *New-Netherland* au plus fort des épreuves, à la veille des plus » terribles éventualités. »

Au XVIe siècle, alors que l'Angleterre n'avait rien fait pour l'instruction populaire, la Hollande avait tout un système parfaitement organisé et qui fonctionnait dans le pays tout entier : en effet les *parish schools* d'Ecosse ne commencèrent qu'en 1695.

La correspondance d'Evert Pietersen, le 10 août 1657, nous fait connaître que, dès son arrivée à *New-Amstell*, il s'occupe d'ouvrir une classe, et que dans ce pays, qui n'a que vingt familles, il réussit à inscrire vingt-cinq enfants sur ses listes. Nous n'oublions certes pas qu'il s'agissait tout d'abord de disputer le sol à la nature barbare, que les nécessités de la vie commandaient des travaux impérieux, que c'était un terrain peu propice à la culture littéraire. Mais l'important est d'indiquer la tendance, le besoin ressenti, les efforts. Nous ne remarquons rien de semblable dans la colonie anglaise ; jamais les tristes gouverneurs envoyés par la *Couronne* n'ont manifesté ces délicates attentions. Jamais, même l'Église officielle, avant que le danger presbytérien ne l'eût effrayée, jamais l'Eglise anglicane n'a essayé d'instruire et de perfectionner ceux qui étaient dans le Nouveau-Monde. Si, dans le recueil des lois du duc d'York, est inscrite une *disposition relative à l'école* (1676), c'est qu'il fallait conserver une partie des institutions de New-Amsterdam ; mais les gouverneurs avaient l'ordre de fermer les yeux sur l'application de la loi et, en cela, ces grands seigneurs, qui méprisaient les petits, obéirent avec enthousiasme.

Jusqu'à l'arrivée des Anglais, ce peuple du Delaware, soumis aux influences que nous venons d'analyser, fut extrêmement heureux. La population augmentait rapidement : les Suédois venaient en foule, quelques *New-Englanders* pénétrèrent dans les *comtés*, ils se joignirent à la masse et ne conservèrent rien des intolérances haineuses si souvent remarquées autre part. Lorsque William Penn franchit les passes du fleuve en 1683, il fut acclamé par ses nouveaux sujets, car le duc d'York venait de joindre à la Pennsylvanie le territoire qui la reliait à la mer. La *grande loi* n'eut pas de peine à s'implanter dans le Delaware, où déjà vivaient les traditions hollandaises qui avaient inspiré la Charte constitutionnelle. L'esprit quaker fraternisa avec celui des premiers colons et forma pendant longtemps un tout harmonieux. Sous l'impulsion reçue du nouveau gouvernement,

l'école se transforme, on parle d'*arts* et de *sciences :* la ville prend en main la cause de l'éducation ; il faut un *diplôme*, une *patente*, pour enseigner ; c'est comme une délégation spéciale qui est donnée à Thomas Mackin pour diriger une *free school*. L'excellente *histoire des Friends* par M. Bowden (II, 34-35) nous fait connaître tous ces détails : par elle nous apprenons aussi que ces écoles n'avaient aucun caractère exclusivement confessionnel, quoique la Bible fût lue chaque jour. On voulait l'union de tous pour l'école, et on exprimais ce désir par des mots que reprendront plus tard les grands apôtres de l'instruction nationale, Franklin et Jefferson. Mais, hélas! la Pennsylvanie échappe, à la fin du XVIIe siècle, à l'influence quaker; le Delaware devient, en 1702, une province indépendante, sous la tutelle du gouverneur royal : c'est alors que la *Society for the propagation of the Gospel* est introduite dans les *comtés* par le Rév. Thomas Bray, et celui-ci exerce son autorité au profit de l'Église anglicane.

Ce fut le commencement de la décadence, car, dès cette époque, les luttes religieuses, les dissensions intestines font leur œuvre malsaine : le Delaware souffre encore des blessures reçues.

Le but avoué de la *Société évangélique* était de donner une prépondérance complète à l'apostolat de l'Église épiscopalienne, et tous les moyens lui furent bons. Evans, le premier missionnaire, réussit à semer la zizanie à prix d'or parmi les *quakers* et, avec l'aide d'un renégat, G. Keith, il fit œuvre de discorde. Nous avons sur ce point l'aveu de Keith qui, sur son lit de mort, regrettait le temps heureux où, dans sa *grammar school* de Philadelphie, il était le disciple de Fox et de William Penn.

Le prosélytisme anglican fut surtout maladroit dans le Delaware. Les premiers *clergymen*, Cramfort et Ross, ont décrit ces débuts de la domination.

L'un d'eux repartit, découragé, pour l'Angleterre ; l'autre, Ross, raconte qu'on ne pouvait plus trouver d'instituteur, et que l'on était réduit à surveiller le débarquement d'un vaisseau pour acheter un maître d'école parmi ceux qui, trop pauvres pour payer leur voyage, se vendaient pour cinq ou six ans. Les capitaines cédaient au rabais cette marchandise « qui ne valait pas grand'chose, » avoue le brave *Clergyman*. Avec de pareils auxiliaires la lutte contre les écoles des *dissidents* suédois ou hollandais n'était pas avantageuse. Ceux-ci s'attachèrent d'autant plus à leurs institutions, qui conservaient la langue et la foi des ancêtres.

Jasper Swedberg, le frère d'Emmanuel Swedenborg, Arvid Hernbohm, de Wicaco, Nils Sonberg, Sevan Calsberg eurent des successeurs énergiques : contre eux la *Société Evangélique* crut devoir envoyer leur compatriote, le Rév. Israël Acrélius, passé à l'anglicanisme ; mais on résista à l'enseignement de l'*apostat* et celui-ci se vengea en calomniant dans ses livres la *Nouvelle Suède.*

Un autre élément vint augmenter la résistance des *disenters.* Ce fut le groupe presbytérien, qui, à la suite de la Restauration des Stuarts, pénétra peu à peu sur les deux rives du Delaware. Dès avant 1738, il y avait neuf *agrégations*, recevant leurs ministres soit de Glascow et du pays de Galles, soit des séminaires puritains de New-England.

Parmi eux se distinguait le Rév. Francis Alison. Il arrive en Amérique en 1734. Nous le voyons quelques années plus tard diriger une école à New-London, puis fonder à Newark, sous les auspices des *Presbytères* une *public School* de laquelle sortit la *Newark Academy* et finalement le *Delaware College*, la seule institution secondaire qui existe aujourd'hui. Alison fut appelé à Philadelphie par Francklin, et, sur les conseils du savant, devint un membre de la Faculté dans le *College de Pennsylvanie.* Il représentait l'Eglise presbytérienne au sein de ce *Conseil* qui devait réunir les diverses confessions religieuses. Dans les Comités du Collège, Alison, devenu *vice-provost*, retrouva l'influence épiscopalienne avec W. Smith. Au dehors il se donna tout entier à son apostolat par l'éducation. Il eut comme élève M. Dickenson, l'auteur des *Résolutions* de 1765, — 8 membres du Congrès continental, 4 signataires de la Déclaration et 4 gouverneurs d'Etat. Thomas et Richard Penn reconnurent la loyauté de leur défenseur contre la domination anglaise, par une donation de 1.000 acres : mais Alison affecta à son école de Newark les ressources ainsi obtenues. L'école était pour lui le souci de chaque jour : il disait souvent que « comme l'enclume et le marteau sont nécessaires au forgeron pour transformer le fer brut, ainsi il fallait à l'Église cet instrument d'action sur les âmes humaines. » La vie de cet homme de bien fut pure, noble et sainte. Il mourut pauvre et son testament disposait que tous les esclaves, ou du moins tous les Noirs qui avaient ce titre dans ses propriétés, fussent rendus à la liberté le jour de ses funérailles.

C'est à l'intrépide *Clergyman* que le Delaware doit d'avoir eu une place prépondérante dans les *Comités* qui préparèrent l'indépendance

des colonies. C'est le vieux levain de Hollande, de Suède et des Quakers qui a fermenté, résistant malgré tout aux entreprises de l'Église et de l'État anglais.

Mais le mauvais grain lui aussi devait germer, et si la première génération fut digne du passé, si les législateurs de 1772 et de 1792 inscrivirent l'*éducation de tous* dans la loi et commencèrent à en préparer les moyens, ceux qui ont suivi depuis ont manqué à leur devoir. Dès 1870, nous voyons oubliées les grandes leçons. Comme en Virginie, en Georgie, en Pennsylvanie, comme partout où s'est affirmée victorieuse l'Église anglicaine, dans le Delaware nous voyons apparaître l'école *des pauvres* (poor school), la division par districts, la liberté donnée aux électeurs d'ouvrir ou ne pas ouvrir l'école (Loi de 1817). — Ce fut une banqueroute, écrit le gouverneur Cochran, rappelant cette époque en son Message de 1877.

Mais c'était surtout une mauvaise action et une iniquité. Car des ressources venaient d'être créées pour le *College fund ;* des taxes spéciales, une loterie favorisaient l'école secondaire et rien ne venait à l'école du peuple, sinon cette aumône misérable d'un enseignement que les pauvres méprisaient. Celui qui parvint plus tard à soulever les esprits dans le Delaware, Willard Hall, nous a laissé une description typique de ces *poor schools* que dirigeaient « des maîtres sans morale, livrés à la boisson, incapables, et dont le seul titre pour enseigner était qu'ils n'avaient pu se livrer à aucune autre profession [1]. » Ce spectacle excitait l'indignation de W. Hall dès le moment où il arrivait à Dover en 1813. Bientôt cet étranger, encore jeune, se fit remarquer par son ardeur pour le bien public ; il était en 1821 secrétaire d'État, sénateur un an après, et, à peine âgé de 32 ans, il fut nommé juge à la Cour suprême des États-Unis, poste qu'il occupa pendant près de soixante ans.

C'est cet homme de bien et de cœur qui, le premier, entra en lutte avec les préjugés, les sottes erreurs de ses concitoyens, leur indifférence pour les grands intérêts de l'esprit. Il est à côté des gouverneurs pendant une décade, inspirant les Messages dans lesquels MM. Collins, Rodney, Thomas, Paynter et Polk plaident la cause du peuple et réclament l'éducation comme un droit pour tous. — La *free school Law* de 1829, obtenue par ses efforts, ne fut qu'un pis-aller : elle avait tous les défauts déjà remarqués dans le Sud, mais le plus grave, était

1. *Barnard's Journal of Education* XVII, p. 129.

que les électeurs du district demeuraient les maîtres de l'avenir du pays par le pouvoir qu'ils avaient d'établir l'école. Les résultats furent déplorables : la majorité des districts refusa l'instruction : l'initiative privée fut stérile et l'ignorance devint générale. Williard Hall demeura quand même l'apôtre de l'école pour tous ; mais on ne l'écoutait pas. La *Convention générale de l'État*, réunie en 1843, déclarait en termes solennels que « l'État n'avait point à intervenir. » Voici cette *résolution* qui résume toute une théorie, aujourd'hui disparue en fait : « Le *rapport* du Massachusetts déclare que le principe fondamental sur lequel repose le système d'éducation est que les enfants de l'État seront élevés par l'État et sous sa direction. Il doit être bien entendu que tel n'est pas le principe de notre système scolaire. Nos écoles sont fondées sur ce sentiment que le peuple doit élever ses propres enfants, que toute l'action de l'État consiste à organiser des Communautés distinctes, se concerter avec celles-ci, les soutenir, les consoler... D'où il résulte que l'État ayant fait son devoir, les électeurs de nos districts peuvent avoir une école aussi complète qu'ils le désirent, s'en tenir à une médiocre, ou ne point en avoir du tout. L'entière responsabilité repose sur leur tête, et la sanction sera le bonheur ou le malheur des enfants du district. » — Les gens qui raisonnaient ainsi oubliaient que le district n'est qu'une fraction de l'État et que celui-ci est une unité dans la République ; ils oubliaient que le corps tout entier souffre de la maladie du moindre de ses membres et que, d'ailleurs, ces enfants sont des intelligences et des consciences dont le droit à la vie est formel [1], et qu'enfin c'est le devoir de l'État, selon la belle formule du Droit romain, de défendre et protéger ceux qui ne le peuvent faire eux-mêmes. — Mais le Delaware n'a pas compris avant 1875 les graves fautes commises : elles semblent irréparables pour de longues années. — Il n'est point d'État qui présente à tous points de vue un plus triste spectacle : ni Université, ni École normale, ni Collège à retenir, pas même un système d'instruction primaire, aucun surintendant général pour centraliser et diriger le tout! — L'ensemble est livré aux politiciens, aux *ward bosses* les plus méprisables ; si, dans le Sud, nous avons vu

1. Je cite ici les belles paroles du chancelier Kent : « Les parents qui laissent aller dans le monde un enfant sans éducation, privent la Communauté d'un citoyen utile et lui donnent un fléau ; » — et celles de P. G. S. Hall : « Celui qui n'envoie pas son fils à l'école et ne l'instruit pas, doit être regardé comme un ennemi de la patrie. » Boone, *Education in America*, p. 182.

de près l'œuvre de décomposition sociale qui s'est accomplie et se fait sentir encore dans cette *illiteracy* monstrueuse, où ont été tenues des populations entières, le Delaware, qui est aux portes de Philadelphie, de Baltimore et de Washington, peut pour les philosophes des leçons de choses jouer le rôle de l'ilote ivre chez les Spartiates. Les mœurs électorales y sont au-dessous de toute expression : au point de vue gouvernemental on en est aux procédés féodaux du moyen-âge ; le *pilori*, les fouets et toute la législation d'autrefois s'y retrouvent. On croirait d'un coin de terre oublié dans les évolutions terrestres et intellectuelles et demeuré avec les erreurs, les ignorances, la barbarie du passé. La cause sacrée de l'Éducation du peuple, cette œuvre sainte elle-même, écrit M. Lyman Powell, en 1885, est tout entière submergée par les eaux malpropres de la politique locale[1]. — En effet c'est le gouverneur qui nomme les trois surintendants de Comtés et toujours ce sont des politiciens.

La loi de 1875 fit cesser un état de choses inqualifiable, mais elle contient une foule de points qui nous semblent mauvais. Par exemple, les surintendants de Comté sont nommés pour *un an ;* aucun titre, aucun diplôme n'est exigé d'eux, si ce n'est le certificat de *bonnes vie et mœurs :* pourtant, ces fonctionnaires sont la clef de voûte de l'édifice, ce sont eux qui examinent les instituteurs et décident de toutes questions relatives aux écoles. Une seule mesure est digne d'éloge, l'admission au *Bureau général des Écoles* d'un professionnel, le président du *Delaware College*. Malheureusement cette institution est dans le plus triste des états, l'indiscipline y est souveraine, les dissensions entre la Faculté et le Président irrémédiables ; d'ailleurs dans ce *Bureau* de politiciens que pouvaient faire même des éducateurs comme M. Raub, le président actuel du Collège provincial[2] ?

La loi est muette sur l'obligation ; aussi, sur 47.491 enfants, à peine si 22.600 assistent aux classes ! C'est moins de la moitié, dans un pays de minuscule étendue et sillonné de chemins de fer.

Les hommes n'ont pas manqué au Delaware, mais la masse du public ne les a pas compris. Les efforts de Williard Hall et du dernier surintendant d'État, M. James H. Groves, ne paraissent pas

1. *Éducation in Delaware*, p. 159.

2. M. Raub va quitter ce poste en octobre : il a succombé sous une de ces cabales qui ont emporté tant de ses prédécesseurs.

entièrement perdus. — Le peuple commence enfin à s'agiter, à s'inquiéter de son ignorance qui le livre non seulement aux aventuriers de la politique, mais aussi aux gens d'affaires de l'Est. Le Delaware n'avait ni *cours techniques*, ni classes d'*arts et métiers :* lorsque les ateliers Pullman se sont élevés à Wilmington, des ingénieurs sont venus d'autre part... L'ouvrage très important et documenté qu'un fils du Delaware, M. Lyman Powell, a publié, il y a dix ans, a surexcité l'amour-propre national. Il convient d'ajouter que les progrès réalisés jusqu'à ce jour sont bien minimes et que les conseils donnés par M. Powell n'ont pas été suivis bien constamment.

Nous avons peu de chose à dire du *Delaware College*, qui, à lui tout seul, représente l'enseignement supérieur, tel qu'on l'entend en ce pays. Lente évolution de l'*Academy* fondée par Allison, le collège débuta, en 1835, sous de fâcheux auspices. Des puritains établirent des règlements austères, avec exclusion de jeux, de clubs, avec les lois bleues sabbatiques, toute cette discipline dont nous avons montré en *North-Carolina* les déplorables errements : la moitié des élèves quitta le collège. Dès lors se fixèrent les traditions d'indiscipline, de conflits [1], de révoltes, de désordres, qui se sont conservées jusqu'à nos jours. Les écoles publiques ne fournissaient aucun élément d'éducation et d'instruction : il fallait abaisser les barrières de l'examen d'entrée et admetttre ou conserver n'importe qui. Un seul homme, parmi les nombreux présidents qui se sont succédé, a exercé une véritable influence, M. Purnell. Il fut l'ami de Williard Hall, et travailla avec lui à réagir sur l'esprit populaire. C'est à ses soins qu'est due la loi de 1875 et surtout la fondation des *Teachers Institutes*, qui sont pour les instituteurs quelque choses comme une *École Normale* après la lettre. Malheureusement il n'a pu achever son œuvre et, à sa mort, les luttes et l'anarchie recommencèrent.

En 1894-95 le collège avait 90 élèves répartis dans les cours d'*agriculture*, de *génie civil* et de *mécanique* (établis depuis 2 ans), le classique *curriculum* et le *latino-scientifique* dont le programme rappelle, de loin! notre baccalauréat ès sciences. Le même professeur est chargé du *latin*, du *grec* et du *français !* Il y a 8 diplômes et ils sont distribués avec générosité.

1. Un de ces conflits est célèbre, celui de 1858, dans lequel l'élève Edward Roach fut tué par ses camarades.

Ces cours sont évidemment en nombre anormal, étant donnée l'insuffisance du personnel (qualité et quantité) et la médiocre préparation des élèves ! Les conseils de M. Powell sont seuls à retenir : Le Delaware devrait renoncer à tous rêves ambitieux et pendant longtemps se renfermer dans l'organisation de bonnes écoles primaires et des cours pour ses instituteurs. Le collège ne peut être qu'une excellente formation pour l'agriculture, mais pour tout le reste son devoir est de se borner à fournir de bons candidats aux cours *sous-gradués* des grandes institutions de Philadelphie et de Baltimore. Avant de songer aux savants et aux inventeurs, aux hellénistes et aux cours d'arabe et d'anglo-saxon, il faudrait constituer un groupe d'esprits éclairés, indépendants, de bon jugement et de conscience droite, qui briserait le joug des politiciens et ferait régner dans ce pays, aujourd'hui esclave des ambitieux et des trusts, l'idéal de noble liberté et de morale que Jefferson voulait voir rayonner dans la grande République.

CHAPITRE SEPTIÈME

L'ÉDUCATION EN PENNSYLVANIE.

L'éducation en Pennsylvanie.

L'AMIRAL PENN était mort laissant à son fils William une créance de seize mille livres sur le gouvernement anglais. Il était difficile au trésor appauvri des Stuarts de payer cette dette. Mais William Penn, un des chefs des Quakers, était depuis quelques années en possession de l'Ouest du New-Jersey, et il voulait avoir tout un domaine dans l'étendue duquel se ferait la *Sainte Expérience* des principes sur lesquels Georges Fox avait fondé sa réforme religieuse. C'est pourquoi Charles II, s'acquittant à peu de frais de la dette de la Couronne, signait, le 4 mars 1681, une Charte qui concédait à Penn un territoire dont la superficie totale n'était pas moindre de 46.000 milles carrés (12 millions d'hectares). A cause des superbes forêts qui, du Delaware aux Grands Lacs, s'étendaient en masses profondes, et en souvenir du vaillant amiral, Charles II indiqua lui-même le nom de Pennsylvanie.

Deux ans plus tard, en 1683, la colonie quaker était organisée, Philadelphie avait 1500 habitants, la *grande Loi* avait pleine force et les divers Conseils fonctionnaient dans leur vie politique : déjà l'*Expérience Sainte* commençait à porter ses fruits.

En parcourant l'histoire de ces premières années, on ne peut se défendre d'un profond sentiment d'admiration. Nous ne connaissons pas de spectacle plus beau que celui de ces *Friends*, les « Amis » de toute l'humanité, venus en terre barbare, s'imposant par la seule influence de leur douceur et de leurs vertus aux peuplades sauvages, préparant par la paix et la charité l'émancipation et l'avenir d'un monde nouveau.

Après la vie du CHRIST, la plus superbe page pour l'Humanité est celle qui nous fait connaître la conduite de William Penn à l'égard des Indiens, traités jusqu'à ce jour en bêtes fauves. Les terres reçues

du roi d'Angleterre, Penn ne les voulut posséder que par la volonté des Indiens eux-mêmes, et ceux-ci subirent l'ascendant de cette nature d'élite. Jamais dans les révoltes que suscitèrent les représailles contre les envahisseurs blancs, jamais un seul Quaker n'est tombé sous le couteau et le tomahawk de l'homme rouge.

Si nous en croyons M. Wickersham en son *Histoire de l'Éducation en Pennsylvanie*, l'Expérience Sainte, le *Holy Expériment*, dont le souvenir demeure vénéré par les Quakers, n'a pas réussi et ne pouvait réussir. C'est une erreur. Il est vrai que, cinquante ans après l'arrivée de Penn sur les bords du Delaware et de la Schuilkill, la province devenue anglaise et anglicane était soumise à la corruption que les gouverneurs venus de la Métropole acclimataient dans les colonies, mais l'œuvre de l'illustre fondateur ne fut pas stérile. L'empreinte de son génie et de son âme demeura ineffaçable et elle forme aujourd'hui encore le meilleur du Nouveau-Monde.

Les Américains doivent s'incliner avec vénération et respect devant William Penn, un des plus grands parmi ceux qui portent le nom d'homme, car rien en ce pays ne se peut comprendre si l'on perd de vue l'œuvre accomplie par Penn et ses disciples. Le véritable créateur de l'Amérique libre, indépendante, tolérante, c'est celui qui, sur des principes alors méconnus par tous, a fondé l'État de Pennsylvanie et cette *Grande loi* qui deviendra plus tard la constitution des États-Unis. L'évolution des idées, dont la synthèse forme aujourd'hui l'âme supérieure de l'immense République, fut faite, non point par l'influence des *Pilgrims*, des sombres sectaires de New-England, bien moins encore par le fait des Anglicans de Virginie ou des flibustiers des Carolines, mais par l'influence prépondérante, éminemment salutaire des Quakers, la seule des sectes religieuses américaines dont l'histoire se présente à nous sans tache de sang, sans souillure de conscience.

Autour de Penn viennent se grouper les mystiques chassés d'Allemagne, de Hongrie, de France, de l'Europe entière, par les persécutions, Piétistes, Mennonites, Frères moraves, Huguenots, Extrémistes, Dunkers, Amistes, etc.. Ces réfugiés ne furent pas inactifs : ils ne cherchaient d'ailleurs qu'un champ où, loin de toute tyrannie, se pouvait exercer leur zèle. Tous ces sectaires, que les histoires du vieux monde nous montrent sous un jour si défavorable, firent dans la terre de liberté œuvre de civilisation et de paix. Les *économies* ou Communautés que les Frères moraves, les successeurs du farouche

Ziska et de Jean Huss, établirent en plein territoire indien, ont commencé l'œuvre de la rédemption pour ces infortunées peuplades. Un jour tout cela fut détruit ; ce *Paraguay* d'un nouveau genre fut dispersé. Les soldats anglais et américains arrachèrent les Indiens à leurs calmes retraites de Gnadenhutten, Friedenhutten, Friedenstadt, Bethléem, pour les chasser dans les déserts de l'Ouest lointain. Mais, écrit M. Wickersham[1], « 150 ans plus tard, lorsque des centaines » de tribus, des milliers et des milliers de victimes auront été balayées » par le souffle des tempêtes guerrières, les États-Unis comprendront » les leçons de ces humbles missionnaires ; pourtant, quels que » soient les mérites de Carlisle, de Hampton, où s'élève aujourd'hui » la jeunesse indienne, jamais nous ne ferons rien qui se puisse » comparer aux Écoles que les anciens Moraves offraient dans les » villes bâties pour les Indigènes, en pleine forêt vierge. »

En effet, toutes ces Églises partageaient l'enthousiasme des Quakers pour l'éducation et l'instruction populaire. Presque toutes croyaient à l'inspiration directe, à la *parole* qui venait de DIEU, à l'intelligence que l'École préparait dès lors à la visite du Verbe. Parfois, c'était la préoccupation jalouse de la *Communauté* de maintenir l'enfant dans le peuple de DIEU, et, dès le plus jeune âge, on le soustrayait à toute influence étrangère. Dans des séminaires spéciaux, loin de la famille, sous l'œil des pasteurs, on formait l'âme pour un avenir bien défini. Quel qu'ait pu être le but poursuivi par ces organisateurs de sociétés, dès lors qu'ils recouraient à l'instruction, ils se servaient d'instruments redoutables, et par la seule expansion de l'énergie éducationnelle qui les caractérisait tous, ils devaient être débordés. Dans ces écoles et par ces écoles devait se former en dépit de tout, un seul et même peuple pour lequel DIEU serait agrandi. Mais tous ces doux rêveurs ne méritent ni haine, ni dédain : ils ont fourni des hommes comme Amos Coménius, les deux Sower, Pastorius et tant d'autres ; partout où ils ont passé en Amérique, ils ont laissé comme une traînée lumineuse, et, sur leurs traces, la civilisation est venue.

Au-dessus de tous se distinguent les Quakers. La première Constitution de Penn contenait ces articles : « Afin que le pauvre, comme » le riche, puisse recevoir une bonne et solide instruction, ce bien » qu'il faut placer au-dessus de toute richesse, il est résolu que toute

1. *History of Educat. on Pens.*, p. 245.

» personne ayant charge d'enfants devra les faire instruire, de façon » qu'ils soient capables à la deuxième année de lire les Écritures. » Tous seront instruits aussi pour un commerce ou une industrie » utiles : les pauvres auront ainsi un moyen d'existence, et les riches » une ressource contre le besoin dans le cas où ils deviendraient » pauvres. La Cour du Comté veillera à l'exécution de cette loi ; et » si les parents ou les tuteurs manquent à ces prescriptions, une » amende de cinq livres pour chacun des enfants ainsi victimes sera » imposée. » (Chap. CXII). Lorsque, en 1688, la province subit la domination anglaise, cette partie de la *grande loi* fut abrogée, et cela pour l'application à la Pennsylvanie de la constante politique de la Métropole. Plus tard, si Flechter fut obligé de rétablir le texte de ces règlements, l'esprit n'en demeura plus le même, et l'on ne cite pas de condamnations infligées contre les délinquants. Les écoles fondées par les disciples de Fox ne reçurent jamais l'appui du Pouvoir ; la *Penn chartered school*, qui réalisait dès les premières années toute la doctrine du fondateur, ne put se développer selon la théorie indiquée d'abord. — Seules, les constantes libéralités des *friends* ont maintenu jusqu'à nos jours ce monument de haute sagesse et de grande intelligence.

Au milieu des embarras sans nombre que l'implacable politique anglaise suscita dans la colonie quaker, il fut impossible à ces âmes d'élite qu'étaient les Thomas, les Richard Frame, les John Holmes, les Jonathan Dickinson, les James Logan, de faire réussir le plan d'éducation générale que comportait le « Holy Experiment ». Lorsque, vers 1723, Benjamin Franklin arriva à Philadelphie, rien n'était organisé, rien n'était commencé. Cette circonstance détermina dans l'*autobiographie* de ce grand homme les chapitres sur la *Self-Education* qui, depuis, ont servi de base aux réformes scolaires. Cette conséquence indirecte du mépris professé par la Couronne pour les intérêts intellectuels des colonies, est la seule raison de nous rendre indulgents pour les coupables qui l'ont provoquée.

C'est donc en dehors de toute action officielle , malgré cette action, dès lors, contre cette action que se formèrent les écoles. Philadelphie deviendra le centre de la résistance, et c'est dans la ville Quaker que s'organisera la victoire contre l'Angleterre et l'indépen-

1. Le gouvernement de la Pennsylvanie était en mains anglaises, depuis la mort du Fondateur, surtout depuis que Thomas et Richard Penn avaient cessé d'appartenir à la secte des Quakers.

dance d'un grand peuple. Cet honneur, la Pennsylvanie l'aura de tout point mérité ; car seule ou presque seule de toutes les provinces, son passé, les leçons pures et nobles des ancêtres, la prédestinaient et la formaient à cette gloire. Nulle plus qu'elle ne donna des exemples de générosité, de grandeur morale, de sage et libérale hauteur de vues ! Nous avons parlé déjà de l'influence des Mystiques : elle fut plus puissante qu'on ne saurait le décrire. Ces moines *laïques*, jetés dans un monde nouveau, avec un costume particulier, des mœurs éminemment chastes et austères, affirmaient l'amour de l'humanité, l'enthousiasme pour la parole de DIEU et l'idéal surnaturel ; ils portaient avec eux en pleine foule les vertus que le couvent catholique cache dans la serre chaude du cloître. Ces hommes et ces femmes, qui avaient dignement supporté les souffrances et le martyre, et qui, alors qu'ils sont les maîtres, demeurent toujours attachés à leur croyance de liberté, de justice, de paix et d'amour universel, ces hommes et ces femmes, héroïques dans le malheur comme dans la prospérité, étaient pour les immigrants la meilleure leçon de choses. Elle ne fut pas perdue : l'Amérique s'est détournée des codes et mesquins et étroits de New-England, et les provinces s'unirent sur la *plateforme* des Quakers : la liberté de conscience et le droit individuel.

Les autres confessions religieuses ne furent pas inactives. Les Luthériens donnèrent leurs soins aux Suédois, qui déjà, avant l'arrivée de Penn, avaient en partie peuplé le Delaware. De la mère-patrie venaient les ministres, apportant les sollicitudes des successeurs de Gustave-Adolphe et de Christine. Leur zèle se maintint longtemps, fait tout à la fois de patriotisme et d'ardeur chrétienne ; par ces moyens, le petit groupe persévéra des années : puis, cet îlot, perdu dans l'océan, a disparu peu à peu sous la marée toujours grandissante de l'immigration, pour se fondre dans le peuple immense auquel il apporta quelques-uns de ses caractères constitutifs. Dans les masses nombreuses de la colonie allemande, établie dès les premières années à Germantowen, un des faubourgs de Philadelphie, le luthérianisme fut florissant. En 1730, le nombre de ces fidèles s'élevait à 30,000. D'ordinaire, les instituteurs arrivaient avec les colons ; témoin cette caravane de cinq mille personnes qui, en 1807, amenait dix-huit maîtres d'école. Sous l'inoubliable souvenir des vigoureux appels qu'adressait jadis Luther en faveur de l'instruction populaire, les Consistoires plaçaient l'enseignement à côté de la prédication,

comme le premier des devoirs religieux. Des universités allemandes venaient les maîtres chargés de préparer les instituteurs. Nous voyons en 1742 Muklemberg et Schlatter, l'un et l'autre anciens étudiants de Halle, diriger comme un Ministère de l'instruction publique à travers les *settlemen* luthériens. Tout d'abord, leurs efforts portèrent sur l'école populaire, et ils furent extrêmement fructueux. Puis arriva bien vite le souci de l'*académie*, du *collège*. Les fondateurs de ce qui est aujourd'hui l'*Université de Pennsylvanie*, Franklin, Rush et les autres, durent faire en partie une grande place aux Allemands ; ils eurent des cours en leur langue et leur littérature s'imposa à l'étude. Plus tard, dans le *Board of trustees*, les ministres réformés luthériens font entendre leur voix : aussi quand, en 1785, il sembla que l'Episcopalisme voulût dominer, la *German Society of Pennsylvanie* fondait le *Franklin College*, qui demeure encore aujourd'hui, malgré des alternatives de succès et de décadence.

L'Église baptiste ne semble pas avoir eu dans les terres de Penn ses succès habituels, peut-être à cause de l'ardeur qui caractérisait chacune des confessions déjà existantes. La première *academy* soumise à la direction intellectuelle de la *Brown University*, à Providence (Rhode-Esland), n'apparaît qu'en 1753. Elle eut pour principal le Rév. Kinnersley, qui devint professeur de rhétorique dans le *Collège* de Pensylvanie, et dont le nom est si intimement lié à celui de Franklin pour les travaux et les découvertes de l'électricité [1].

La grande liberté religieuse qu'offrait le Collège de Pennsylvanie, l'autorité que Kinnersley donna aux idées baptistes dans le sein des conseils directeurs, le voisinage de *Brown University*, empêchèrent l'entreprenante Église de fonder sous sa direction immédiate des écoles spéciales : nous ne pouvons que le regretter, car ses créations furent toujours dignes d'éloges.

On a dit avec raison que l'Église presbytérienne d'Écosse est la mère du Presbytérianisme américain. Mais en Pennsylvanie ce qu'il y a de trop rude dans les disciples de Knox s'adoucit ; il semble qu'il ne reste en eux que les qualités sur lesquelles un historien est heureux de s'arrêter quelques instants. En New-England, comme en Écosse, la *Free School* était un des fruits

1. Dans des pages indignes qu'un des descendants de William Smith a consacrées aux luttes de celui-ci avec Franklin, on lit même que Kinnersley a été spolié et plagié en ses travaux sur l'électricité par l'illustre savant, l'homme auquel on fait indûment remonter toute la gloire.

de la paroisse : un impôt spécial payé par tous les citoyens en assurait le fonctionnement, sous le contrôle jaloux des Consistoires. Ces mêmes ardeurs nous les retrouvons dans les *presbytères* qui grandirent à l'ombre de William Penn, mais rien ne s'y remarque des exigences prosélytiques, qui rendent suspectes et dangereuses parfois les lois de New-England. Francis Allison, dont nous avons déjà parlé dans notre chapitre sur le Delaware, est une des plus marquantes personnalités de la nouvelle manière du Presbytérianisme. C'est lui qui poussa le Synode de Philadelphie à ouvrir, en 1744, une École où toutes personnes, *quelle que fût leur conviction religieuse*, pouvaient *en sûreté de conscience* envoyer leurs enfants et les faire instruire gratuitement dans les *langues*, la *philosophie* et la *Divinité*. Allison était tout indiqué pour devenir au Collège de Pennsylvanie le représentant de son Église : il y fut professeur de belles-lettres et vice-provost à côté de l'anglican W. Smith, et son passage dans l'institution n'a pas été sans gloire. Dans les campagnes arrachées à la forêt primitive par l'indomptable énergie des montagnards écossais ou les austères colons venus de l'Est, à côté de l'école on éleva des huttes avec des blocs mal dégrossis : le nom de ces édifices, *Log-Colleges*, est célèbre dans l'histoire de l'Éducation. C'est de cette humble origine qu'est sorti le Collège de New-Jersey, le presbytérien Princeton, l'ancienne *Nassau-Hall*.

L'initiateur de ces institutions fut le Rev. Tennent : il fut suivi par les RR. Blair, Finley, Smith et une foule d'autres. Au moment où les législateurs subventionnèrent l'instruction du second degré, un grand nombre d'*Académies* furent créées par les Synodes : d'aucunes complètent l'évolution vers le Collège proprement dit, d'autres sont absorbées par de plus puissantes : mais, de toutes façons l'esprit public a été maintenu en éveil, et il faut, sans arrière-pensée, féliciter les Presbytériens de Pennsylvanie de leur action, toute de progrès et de libéralisme.

Dans la période des origines, c'est-à-dire jusqu'en 1765, les Catholiques étaient en nombre trop restreint pour mettre leur empreinte sur l'œuvre de perfectionnement intellectuel : pourtant ils vinrent eux aussi profiter des lois libérales de Penn, et un des plus graves crimes relevés par l'Angleterre contre le noble fondateur sera que deux Franciscains aient célébré la messe à Philadelphie. Ce reproche était fait par les zélotes anglicans de Londres. L'immigration irlandaise, qui déjà inquiétait Franklin en 1750, apporta un contingent con-

sidérable et bien discipliné, qui, s'ajoutant au noyau des Palatins de Germantown, constituera une des communautés catholiques les plus riches, les plus actives dans les États-Unis. Nous parlerons plus tard de l'œuvre de la Mère Fournier à Philadelphie : signalons dès maintenant que, dans le diocèse, se comptent 400 institutions de divers degrés fréquentées par trente mille enfants. Nous dirons aussi la part qui revient à nos prêtres, à nos Sœurs et à nos Frères de France en cette œuvre de civilisation.

Quoique, plus tard, en Pennsylvanie comme dans toutes les autres provinces, le rôle prépondérant pour l'Éducation semble avoir été occupé par le Méthodisme, il n'a pas d'influence directe sur la formation des Écoles avant 1750. Wesley et Whitefield étaient sur beaucoup de points en communion d'idéal et de doctrine avec les Piétistes et les Quakers : la prédication de ce dernier laissa de profonds souvenirs à Philadelphie. C'est dans une chapelle bâtie par Whitefield que Franklin établit les classes de sa *Charity School*. Ce qui distingua dans les années suivantes l'apostolat des *Conférences*, c'est que s'il recommandait l'École populaire et nationale, il réservait ses soins et ses ressources pour le Collège et l'Université. C'est ainsi que les plus fidèles soutiens de l'instruction nationale, celle qui a pour but de fondre les éléments multiples de l'immigration dans l'unité d'une patrie commune, se recrutèrent dans les rangs du Méthodisme [1], et, ce faisant, cette Église a rendu à l'Amérique le plus grand, le plus signalé des services. Ajoutons qu'aucune n'a été plus active pour l'*École du Dimanche* et le maintien de l'Idée religieuse comme fondement de l'Éducation. Dans cette voie elle a très bien et complètement réussi de ce côté de l'Atlantique.

Il nous reste à parler des Épiscopaliens qui arrivent dès 1688, ont l'appui du Pouvoir à mesure que déclinait l'autorité de William Penn, et deviennent enfin les agents de la politique anglaise dans les luttes entre l'Assemblée et les Gouverneurs. Une lettre écrite par M. Arrowsmith à Nicholson de Virginie, nous dévoile le plan d'ensemble que poursuivait l'Église anglicane, dès 1646, par la création de tout un réseau de collèges à travers les colonies. On venait d'établir *William and Mary*, à Williamsburg, sous la direction du *Vicaire* de l'Archevêque de Londres ; bientôt allait s'ouvrir

1. Le développement du Méthodisme aux États-Unis a été tout à fait extraordinaire : pour ne citer que deux chiffres, les disciples de Wesley, en 1773, s'élevaient à 13.600, ils dépassaient cinq millions en 1883 ! !

la *William School*, à Annapolis dans le Maryland. Arrowsmith expose la situation en ces termes : « Les Quakers ont une école » gratuite dont le principal reçoit 80 livres par an : dès lors tout ce » que nous entreprendrons serait inutile. » De nouvelles instances sont faites en 1700 par M. E. Evans, le Quaker apostat, G. Keith, devient un des maîtres en renom, on parle, en 1738, de *Grammar School*, mais les instituteurs sont assez extraordinaires, parfois.

Les dépenses que s'imposait l'officieuse *Société pour la Propagation de l'Évangile* ne paraissent pas, d'ailleurs, avoir produit d'appréciables résultats. Il est vrai que deux de ses membres les plus actifs et les plus distingués, William Smith et Johns Andrews, furent à tour de rôle *provosts* de l'Université : mais leur zèle confessionne ne put s'y exercer. Ils furent obligés de souscrire au nouvel état de choses, de se soumettre à la Révolte victorieuse : ils abdiquèrent, en un mot, et ils ne furent plus que de simples citoyens de la libre République. Pourtant leur seule présence dans les conseils de l'Université précipita l'opposition contre l'Église et la Couronne d'Angleterre ; les Presbytériens et les Réformés s'effrayent de les voir là, et fondent des collèges pour arracher leurs fidèles aux tentatives possibles d'apostolat. Ce fut la conséquence la plus immédiate et la plus durable des efforts faits par leur prosélytisme.

Comme nous l'avons constaté déjà, à propos du Maryland, les manifestations de la foi religieuse ne sont pas les plus importants parmi les phénomènes que doit signaler un historien de l'Éducation : le propre de l'instruction confessionnelle est de demeurer profondément fidèle au dogme et, partant, toujours un peu immuable. C'est ce motif qui explique combien toutes les écoles de *New-England* ont été à peu près stériles au point de vue du progrès social et intellectuel : il leur manquait le seul élément fécondateur, la liberté, la force vitale qui agit spontanément. La Pennsylvanie nous offre un spectacle qui attire davantage et l'attention et l'intérêt : c'est la création d'écoles par le peuple lui-même, écoles qui naquirent du sentiment ou mieux de l'instinct de la conservation. Perdus dans la forêt profonde, les *Settlers* se réunirent à quatre et dix familles pour bâtir d'eux-mêmes une hutte en bois où un maître, choisi parmi les meilleurs connus, donnerait une instruction première. Ces *Neighborough Schools* étaient déjà nombreuses en 1750, lorsque l'écrivain suédois Acrélius visitait la province ; il y en avait 4.000 en 1834, au

moment aù l'État commence à organiser un système d'instruction. Nous trouvons dans l'*école du voisinage* tout ce qui, plus tard, caractérisera le mécanisme de l'éducation publique en ce pays : nomination des *Trustees*, ou administrateurs, par les intéressés ; visite et supervision de l'école par des officiers élus ; Rapport public sur les résultats de l'année ; respect de la liberté de conscience pourvu que soient maintenus les principes de la doctrine biblique et chrétienne et « les droits d'un État républicain » ; fonds de charité dont les *Trustees* avaient la disposition au profit des enfants pauvres. Ici encore comme en politique, la Pennsylvanie mérite son titre de *Keystone State*, État clef de voûte : elle a créé l'École américaine comme la tolérance religieuse, c'est-à-dire le meilleur du génie de ce peuple. Mais tout cela c'est l'œuvre de la liberté, donnée par Penn à toutes les nobles manifestations de la pensée humaine. Ces écoles, qui poussent d'elles-mêmes dans les clairières, c'est par l'action indirecte du prosélytisme ardent des Églises qu'elles sont provoquées. L'âme du peuple a subi un entraînement, le but était indiqué, la voie en est frayée déjà par les diverses sectes : il y avait eu toute une éducation préliminaire sous les auspices de l'intelligence, agissant en toute facilité d'expansion. Je cite un seul exemple qui montre à quel point se modifie dans les régions populaires elles-mêmes cet esprit puritain si sombre, si intolérant autre part. M. J. Du Bois nous parle en son *Histoire du Susquehanna County* de ces colons venus du New-England et qui peuplèrent les hautes vallées près du lac Erié. Ils apportent leur ardeur pour l'instruction, mais ces *Écoles de voisinage* qu'ils bâtissent *sont ouvertes gratuitement à tous les cultes* [1].

Ce qu'étaient ces maisons où les fils des aventureux pionniers venaient apprendre les éléments de la lecture, de l'écriture et du calcul, les trois *Rs* comme on dit aujourd'hui (WRiting, Reading, Reckoning), nous le pouvons supposer. L'architecture était sans prétention : une cabane de troncs d'arbre (logs), la terre battue comme parquet, de l'écorce de bouleau en guise de papier et, pour encre, une décoction de gales de chêne, c'était, au point de vue matériel, le lot commun. — Quant à la personne du maître, elle

1. Pendant que M. Wickersham occupait la Surintendance générale des Écoles, il prit le soin de faire réunir en un volume spécial tous les détails relatifs aux *Neighborough Schools*. Cet ouvrage, devenu aujourd'hui très rare, mériterait les honneurs de la réimpression. Je n'en connais pas qui fasse plus grand honneur à la province de Penn.

présentait d'ordinaire des caractères curieux. Les écoles d'Eglise attiraient les meilleurs parmi ceux-ci; la modicité des salaires, l'incertitude de l'avenir, l'incompétence des *Trustees*, le caprice d'une clientèle indisciplinée, tout cela formait de minces attractions. Aussi les types que nous décrivent le juge Peters et les autres chroniqueurs cités par Wickersham (p. 214), présentent un intérêt palpitant. Le *Bâton* était le souverain de l'école, il y prenait une place d'honneur. Le *record* de la brutalité était détenu par un Allemand, le maître d'école de Suabia, qui a eu la conscience de tenir registre des corrections administrées. En 53 ans de service, il avait obtenu un total de 1 million 282 mille 36 punitions, ainsi décomposées : coups de canne : 91.500 ; coups de corde (flogging) : 121.000; mise au cachot : 209.000 ; coups sur les oreilles : 10.200 ; *pensums* : 22.700 ; à genoux sur un bois aigu : 6.000 ; bonnet d'âne : 5.000 ; etc.... De ce milieu un peu barbare et fruste, se dégage la douce figure d'un fils de France, Anthony Bénézet, qui, devenu quaker à l'âge de 18 ans, vint comme apporter des mœurs nouvelles en ces écoles primitives. Pendant cinquante années, il demeure sur le champ de bataille, ouvrant des cours spéciaux pour les jeunes filles, publiant des livres de texte de grande valeur, se faisant l'instituteur des Noirs après avoir dans la journée distribué aux fils des riches marchands une instruction presque d'Université. Jamais il n'eut recours en sa longue carrière aux moyens sauvages et violents qui ont marqué les périodes d'origine ; le premier, en Amérique, il arrive à gouverner sa classe en s'adressant à la loyauté et à la droiture de ses élèves. Dans un *traité* sur la matière, Bénézet nous apprend qu'il n'a jamais fait en vain appel à la conscience de ses jeunes et parfois terribles clients. Jefferson et Franklin furent liés de profonde amitié avec le bon maître d'école : et de lui, ils reçurent des leçons, utilisées depuis à l'*Academy* de Philadelphie et à l'Université de Virginie. C'est ainsi que nous pouvons rattacher par un nouveau lien à notre France cette vie scolaire américaine qui présente au visiteur tant de charme et d'attraction. Mais notre noble et grand pays ressemble bien souvent à cet homme qui élève le flambeau pour éclairer les autres, en demeurant lui-même dans les ténèbres : cette libre existence de l'élève dans les collèges du Nouveau-Monde est venue de France tout entière, mais il semble que cet exode a été si complet qu'il n'en reste plus grand chose chez nous.

Malgré tout, ces efforts des Églises et des individus demeuraient insuffisants. Chaque année l'immigration amenait par milliers des éléments nouveaux, qui demeuraient en dehors de l'école et qui, partant, ne s'assimilaient pas. En effet, pour les 350.000 personnes qui formaient à la veille de la Révolution la population de Pennsylvanie, on avait 1.500 écoles dont les deux tiers n'avaient qu'une valeur nominale. Des *académies* d'un rang très inférieur, les *Friends' public School*, le *College*, offraient seuls quelque chose au-dessus des simples éléments.

Dans les campagnes surtout, la pénurie scolaire se faisait sentir. La seconde génération était infiniment moins enthousiaste que la première pour ce bien de l'école : la lutte contre la nature, contre l'Angleterre, contre les gouverneurs, accaparait les énergies. La Capitale avait pourtant quelque peu échappé à la contagion d'indifférence : elle fut soustraite, vers 1730, à ce danger par un homme qui est presque devenu notre compatriote, Benjamin Franklin. Le caractère de cette étude ne nous permet pas de consacrer à l'œuvre de cet homme extraordinaire les longues pages que mériteraient et l'excellence de son action et l'importance des résultats obtenus. Nous ne pouvons que signaler le très remarquable opuscule publié par M. Fr. N. Thorne : « *Franklin's Self Education.* » D'ailleurs, sans nous arrêter à des divergences de pur détail, tout ce que voulait Franklin pour l'Éducation a été établi et vulgarisé par son compagnon de lutte et d'études, Jefferson, qui lui succéda dans la présidence du célèbre Club social et littéraire le *Junto*, et à la tête de l'*American Philosophical Society* qui, la première, commence l'agitation en faveur des Écoles nationales. Franklin, qui fixa les idées et traça les plans, n'eut pas toujours le bonheur de les réaliser. C'est à son contact, et par son œuvre, que Jefferson, et, plus tard, Stéphen Girard, obtiennent d'arriver au succès.

La *Charity School*, que fonda Franklin comme une maison de refuge où les déshérités de la vie et de la famille recevaient une éducation pratique et sociale, devint une *Academy*, puis un collège mais cette institution tomba dans l'ornière et elle y demeura malgré les efforts de Franklin. L'Orphelinat fondé en 1820 par Girard reprendra tout le programme du philanthrope. Au moment, d'ailleurs, où il aurait fallu donner un vigoureux coup de gouvernail vers une direction nouvelle, Franklin fut obligé de sacrifier son rêve à des devoirs plus impérieux.

Les colonies l'envoyèrent porter leurs doléances au Parlement d'Angleterre, et, plus tard, il fut chargé de faire connaître et aimer la nouvelle République en France : dans sa maison, désormais historique, de Passy, il sut provoquer l'union sympathique dont l'influence se fit sentir partout à travers le Nouveau-Monde,et qui, aujourd'hui, n'est pas morte encore. Lorsqu'il revint prendre sa place dans les Conseils, à Philadelphie, sa seule présence suscita l'ardeur pour l'instruction : on inscrivit dans la Charte constitutive de l'État, de beaux articles à propos des écoles ; mais, au lendemain de la victoire, il y avait tout un monde à refaire, et les politiques crurent aller au plus pressé en négligeant l'enseignement populaire. La Législature ne s'occupe de former un système qu'en 1813 ; mais des enthouiasmes avaient été éveillés par l'action de Franklin ; ils suffirent à assurer la mise en œuvre de cette partie qui tenait au cœur du savant, l'instruction technique.

Ici encore, faisant époque dans l'histoire de l'éducation en Pennsylvanie, nous voyons apparaître un compatriote, Stéphen Girard, dont jamais Philadelphie ne perdra le souvenir. Né à Bordeaux, en 1750, Girard partit à 13 ans comme mousse sur un vaisseau marchand : vingt-trois ans après, il est armateur d'un petit navire, cabotant sur les côles d'Amérique. Un naufrage le jette sur les rocs du New-Jersey en 1756 ; il vient à Philadelphie, ouvre une boutique, agrandit plus tard son commerce, fait la banque, la vente de terrains, et finalement acquiert une fortune considérable, qu'il place en biens-fonds. On raconte que sans jamais avoir été en relation avec Franklin, Girard pleura le jour où la ville conduisit les funérailles de son grand citoyen ; il conserva pour celui-ci un culte passionné. Dès lors, il affecte de se retirer du monde, toujours vêtu d'habits pauvres et grossiers, vivant en avare, traîné par un vieux cheval dans une voiture démodée. Mais à l'heure du danger son âme chevaleresque de Français se leva pour accomplir tout le devoir. Au moment de la fièvre jaune de 1773, Stéphen Girard se montre dans tout l'éclat de son courage civique : tout récemment, le 15 novembre 1895, une plaque de bronze, rappelant sa belle conduite, était posée dans la chapelle du collège qui porte son nom. Cet homme, qui épargnait sa fortune avec tant de sordide parcimonie, avait en vue la réalisation du projet dont la *Charity school* était le commencement. On comprit le but de Girard, lorsqu'au moment de sa mort ses dernières volontés furent connues : la ville de son adoption devint

légataire universelle au profit d'un orphelinat qui serait aussi une école technique et industrielle. Cette fortune produisait en 1888 un revenu *net* de 450.000 dollars (2.250.000 fr), en 1893 on obtenait 640.500, soit 3.202.500 fr. ! Comme le capital est en terrain, placé aujourd'hui en pleine cité, on prévoit, pour dans vingt ans, un revenu *net* de cinq millions de francs. En cette année 1895-96, 1.524 orphelins sont, grâce à Stéphen Girard, instruits et élevés, formés pour l'existence. Le plan d'études dressé par le fondateur, aujourd'hui encore en vigueur, est tellement conforme à celui que trace Franklin pour son *English School*, qu'on ne pouvait s'expliquer les ressemblances, si on ne se souvenait que le testament de Girard a été écrit par William Doane, petit-fils de Franklin, et intéressé lui-même dans toutes les choses d'instruction. Philadelphie a été reconnaissante pour le philanthrope français. Pour nous, notre devoir était de saluer ce représentant des Gaules, fidèle à son génie de noble apostolat ; une fois de plus, la nouvelle Grèce, comme M. Sherwood appelle notre pays, accomplit alors en cette contrée naissante le grand œuvre de lumière et de civilisation. Nous devons être d'autant plus fiers de cette action que, dans la ville et l'État, on semblait se désintéresser de l'idéal de Franklin, que l'Université n'avait aucune importance et que Philadelphie ne donnait l'instruction que comme une humiliante aumône aux enfants de ses pauvres.

Je viens d'indiquer un des points qui nous paraissent le plus inconcevables en cet État où Penn avait mis comme une parcelle de sa grande âme, la Loi sur l'Éducation des Pauvres, comme classe distincte. Il semblait que pareille misère aurait dû être reléguée dans les Provinces sans tradition, jetées par les mœurs aristocratiques de l'Angleterre ou la morgue sudiste en dehors de la voie droite. Nous avons déjà parlé en notre étude sur la Georgie de ces *poor schools :* elles sont aussi dans le passé de la Pennsylvanie, comme une tache et un reproche. Le peuple, heureusement, conserva mieux que les législateurs l'esprit primitif : des sociétés se fondèrent dans les comtés, une agitation se continua longtemps en faveur de l'école pour tous et, enfin, la loi de 1836 posa le principe de la réforme égalitaire. Pendant trente années, on demeura dans la période de tâtonnements, on manquait de maîtres, de surintendants, d'Écoles normales ; les méprises, les erreurs furent nombreuses, et de cela se réjouit et se fortifia le parti qui ne désarmait point en son opposition contre l'instruction populaire. Après les troubles apportés par

la guerre civile, il sembla que l'on comprit mieux l'impérieux devoir de fondre dans le moule social toutes les classes, toutes les distinctions, et de demander à l'école nationale le remède contre le retour de semblables aventures. C'est alors que M. James Wickesham fut appelé à la surintendance de l'instruction à Harrisburg : c'est lui qui donna son véritable essor au mouvement éducationnel. La loi de 1836 avait de grands défauts ; tout d'abord, chaque district était laissé libre d'accepter l'école ou de la refuser. La plupart ne comprirent pas leur devoir ; peu à peu pourtant le nombre des réfractaires diminua : mais, en 1866, plus de 6.000 enfants étaient par la faute d'électeurs ignorants et coupables privés de toute instruction. M. Wickesham parcourut en apôtre toute la province et sut convaincre tout le monde. En 1874, il pouvait écrire : « Pour la première fois la porte de l'école est ouverte à chacun des enfants de notre pays. »

L'impulsion donnée par cet éducateur de marque s'est maintenue en toute sa force : le très remarquable ouvrage publié depuis par M. Wickesham sur l'*Éducation en Pennsylvanie* a contribué pour une grande part à conserver le souci de réparer le temps perdu.

Actuellement, le nombre des districts est de 2413, celui des écoles, de 24.541, dont la moitié sont *graduées*, c'est-à-dire offrent des cours presque d'enseignement secondaire. Le total des élèves inscrits n'est pas moindre de un million : mais la proportion de ceux qui sont tenus en dehors de l'école est toujours considérable ; ils sont plus de 300 mille ceux que l'instruction ne touche pas. La dépense totale est de 19 millions de dollars (95 millions de francs).

J'ai sous les yeux le dernier rapport de M. Schœffer, le surintendant actuel de l'instruction. Comme tous les documents de ce genre, après les statistiques, il expose les *desiderata*, les craintes qu'inspirent quelques articles mal conçus de la loi scolaire. J'insiste sur un point signalé par M. Schœffer (pag. XII) : « La justice, dit-il, a dû plusieurs fois frapper de condamnations des membres du Comité d'examen qui avaient reçu de l'argent des maîtres afin de se montrer faciles pour la collation des certificats ou brevets. » Cette observation confirme beaucoup de critiques formulées au cours de ces études. Le fait que les membres de ce Comité sont élus par le suffrage universel, ou par celui, encore plus suspect en l'espèce, des directeurs des écoles, et qu'ainsi ces malheureux sont soumis aux pires influences politiques sans la force de résistance que donnent l'entraînement et

les qualités professionnelles, ce fait, assurons-le, rend les certificats suspects et sujets à caution. Les *Boards of Education* manquent presque partout de l'autorité pédagogique nécessaire, et la loi fait peu de chose pour relever leur prestige. Les instituteurs n'y ont pas de place marquée, seuls les *directeurs*, nommés eux-mêmes par le vote populaire, désignent *viva voce* celui qui sera leur maître presque souverain, le surintendant du comté ; d'ailleurs, aucune qualification n'est exigée pour cet office, et, trop souvent, les politiciens ont reçu l'investiture pour une fonction dont ils abusaient. Ajoutons aussi que la politique, ou mieux ces mêmes politiciens, dominent dans le *Board* supérieur. Le *surintendant* n'a été pendant de longues années que le *sous-secrétaire* ou second gouverneur. Puis, quand un office distinct a été créé, la nomination en a été réservée au gouverneur avec l'avis du Sénat ; à côté des diverses personnalités officielles ne vient siéger aucun délégué des maîtres ou des hommes de la carrière.

Pourtant, il n'y a aucun reproche à faire relativement à la préparation des instituteurs. La province a été divisée en treize sections, et chacune d'elles a son École normale. L'exemple avait été donné sur ce point spécial par les *Friends* et les Moraves, pour lesquels le ministère du maître d'école était comme un sacerdoce, qui méritait un long et minutieux entraînement. C'est à ces initiateurs que la Pennsylvanie doit d'avoir eu la *Model School*, dès 1818, bien avant la *State normal school* de Lexington, en Massachusetts, que Horace Maun n'inaugura qu'en 1837.

Cette *model school* se rattache au mouvement que créa dans la Pennsylvanie, le Maryland et New-York, le quaker Lancaster, qui avait en Angleterre causé tant d'étonnantes surprises avec son système monitorial. L'Amérique s'enthousiasma pour cette nouveauté : si les méthodes n'eurent qu'un succès éphémère, l'agitation qui se développa à leur sujet produisit d'heureuses conséquences. Lancaster eut le mérite d'habituer l'opinion aux *free schools*, de les faire envisager comme possibles d'abord, puis comme nécessaires. Après avoir servi à former des instituteurs lancastériens, la *model school* devint bientôt tout simplement une École normale, s'ajoutant aux douze que la Législature vota en 1836 sur les instances de M. Fatterman. — Cette excellente organisation fournit chaque année 2.500 *gradués*, troupes fraîches pour la remonte du bataillon qui lutte contre l'ignorance. Aucun État de l'Union ne peut s'enorgueillir de meilleures garanties pour le recrutement de ses maîtres.

Avant de clore ce chapitre sur l'instruction primaire et son histoire, je dois insister sur une loi de 1825 qui introduisit dans le code scolaire un article de souveraine importance ; aux termes de cette disposition, « aucun collège ne reçoit les chartes conférant le droit de donner les » grades, à moins que la valeur de son enseignement n'ait été jugée » par le *Council of College and Universities.* » Ce Conseil est composé de douze membres, savoir : le gouverneur, l'attorney-général, le surintendant d'État, trois présidents de collèges non confessionnels, trois présidents de collèges confessionnels, c'est-à-dire établis sous la direction des Églises, trois personnes engagées comme maîtres ou surintendants dans l'instruction primaire : la désignation des neuf membres étant faite par le gouverneur. — Cette loi nous semble de nature, si elle est pleinement observée et en toutes circonstances, à assurer, dans un avenir plus éloigné, la suprématie éducationnelle de la Pennsylvanie. En effet, cet *Act* s'étend bien plus loin que l'*Université de l'État de New-York*, qui n'a aucune action sur les collèges et soi-disant Universités, et qui n'exerce pas d'influence sur les écoles primaires. Bien que jusqu'à ce jour les *Régents* de l'État-Empire aient été choisis avec tact et bonheur, il n'en est pas moins vrai que, par cela seul qu'ils sont élus par une Législature dont la docilité aux mobiles politiques est proverbiale, il est toujours à craindre que ces considérations malsaines ne pèsent sur la nomination bien plus que l'intérêt supérieur des Écoles. La présence du surintendant d'État dans ce *Conseil Supérieur Académique*, la représentation des divers intérêts inhérents à l'ensemble de l'instruction, tout cela assure l'indispensable corrélation des différentes parties de l'organisme. Nous souhaitons que le grand Conseil inaugure au plus tôt sa mission salutaire, et se montre impitoyable contre ces pauvres collèges qui ne vivent que grâce aux mots sonores des prospectus et aux savantes réclames des hommes d'affaires, devenus leurs présidents.

Ajoutons encore que ce droit de visite et d'inspection, attribué par la Loi aux membres du Conseil, pourra aussi servir à contrebalancer le pouvoir absolu des présidents à l'égard de leurs professeurs. Ces derniers en effet sont d'ordinaire, c'est-à-dire à moins qu'ils n'occupent le *full professorship*, révocables au seul caprice d'une autorité trop souveraine et parfois tout à fait incompétente. Comme il s'agit ici d'institutions libres et sans connexion avec d'autres, il faut que le pouvoir d'admission ou de révocation soit entre les mains du chef responsable, dira-t-on : mais il y a un intermédiaire tout indi-

qué, une *Chambre* consultative qui devrait être de rigueur, c'est la *Faculté*. Or, non seulement on ne la consulte pas, mais le professeur chargé d'un département est en maintes circonstances tout à fait étranger à l'élection et surtout à un renvoi de son auxiliaire. Il faut ajouter que les renseignements sur les qualités professionnelles du maître ne sont pas obtenus par les moyens que nous connaissons, à savoir, l'inspection régulière, sérieuse, la visite des classes, la révision des copies corrigées, etc... ; mais ils proviennent des élèves interrogés par *l'Administration*. Dans ces conditions c'est toujours le pire des élèves qui se plaindra, et pour peu que le père ait de l'influence, qu'on espère de lui donation ou protection, le maître est sacrifié. Je n'exagère ni n'invente rien. Ces mœurs, si tristes qu'elles nous paraissent incroyables, étaient acceptées jadis comme chose toute naturelle. On commence dans le monde des professeurs à s'inquiéter des abus de pouvoir annuels, des dénis de justice qui se continuent au mépris de la dignité et de la conscience. — Dans un collège de jeunes filles où, chose étrange ! la Faculté, presque entièrement masculine, est sous la juridiction d'une présidente, ces procédés sont en usage constant. — C'est là que j'ai compris que finalement on se révoltait, car le mot par lequel plusieurs *full professors* caractérisaient la conduite tenue en 1893-1894-1895 à l'égard des personnes qu'on me nommait, ce mot énergique : « *It is a shame, C'est une honte,* » indique la prochaine fin de ces monstrueuses choses. Le Conseil des Collèges et Universités aidera-t-il en cet heureux mouvement ? Je l'espère : pour ce qui me concerne, j'ai cru qu'il était de mon devoir de signaler cette plaie ouverte dans l'Amérique entière et, autant que cela m'était possible, j'ai voulu y appliquer le fer rouge ; j'ajoute que mes observations ont été soumises à bon nombre de membres des *facultés* de là-bas, et que tous m'ont dit de ne pas hésiter à imprimer ma pensée tout entière.

II. — L'UNIVERSITÉ.

La Charte, qui transformait l'ancienne *Charity School*, de Franklin, en collège, fut signée en 1753, par Thomas et Richard Penn, et la première collation de diplômes eut lieu quatre ans plus tard. Le *provost*, comme on appela dès le début le principal, était le Rév. Dr William Smith, qui s'était recommandé à l'attention de Franklin

par son opuscule « Le Collège de Mirania ». L'impulsion donnée aux études par cet homme éminent fut excellente. Malheureusement, des luttes intestines, fomentées par l'esprit sectaire et politique, détruisirent tous les espoirs que faisaient naître ces beaux débuts. Une longue et pénible guerre commença entre l'Assemblée de Philadelphie, les *Trustees* du collège et Franklin d'une part, et de l'autre William Smith. Celui-ci fut emprisonné, puis exilé en Maryland, où il se fit l'apôtre de l'instruction secondaire ; contre le collège, qui demeurait avec l'esprit de Smith, croyait-on, fut fondée l'*Université ;* la Charte fut retirée à l'institution primitive. Il est difficile, et d'ailleurs inutile aujourd'hui, de se prononcer sur ces différends : l'œuvre de paix se fit d'ailleurs peu à peu. Sur le tombeau de Franklin, Smith revenu d'exil prononça l'oraison funèbre, gage de réconciliation dans la charité et le pardon des offenses. Le *Collège* et l'*Université* fusionnèrent ; le conseil d'administration de la nouvelle école reçut douze membres de chacun des anciens *Boards*, et c'est ainsi qu'en 1797 fut constitué en ses lignes fondamentales ce qui est devenu aujourd'hui une des plus riches, des plus puissantes corporations des États-Unis. Mais, pendant près de trois quarts de siècle, les épreuves furent cruelles, les déceptions profondes. Tout d'abord, le plan fixé par Franklin pour l'école d'*anglais*, de *mathématiques* et de *mécanique*, fut entièrement abandonné et sacrifié au démon du classicisme : on enseigna le grec, l'hébreu et, pour faire place à des chaires de sanscrit, on supprima l'enseignement de l'*anglais* et des *belles-lettres*. C'est le provost Beasley qui provoqua cette révolution : il fut d'ailleurs malheureux en tout. L'école de Droit ferma ses portes ; un essai maladroit pour établir des classes de sciences naturelles, détermina en dehors du collège la création du *Franklin Institute*. Seule, l'école de médecine soutenait l'honneur de l'Etat : elle était à la tête de toutes les Facultés dans le Nouveau-Monde, attirant de loin des étudiants désireux de s'instruire. Le successeur de Beasley, W. de Lancey, trouva vingt et un élèves au collège ; quelques retours timides au plan primitif furent bien accueillis : à la fin de ce *provostship*, le nombre des inscrits s'élevait à cent vingt-cinq. Mais l'*Université*, toujours fidèle aux études fixées par W. Smith, se maintenait dans l'ordre secondaire, avec des professeurs mal payés, choisis au hasard, formés on ne sait où, et faisant leur devoir sans conviction dans des classes vides. Aucune discipline d'ailleurs : vis-à-vis des rares étu-

diants, l'administration était pleine d'égards et d'attentions. Si l'école de Droit se réorganise, vers 1845, si, sous l'impulsion de sir G. Wood, on fonde, en 1865, un département auxiliaire de médecine, le Collège proprement dit demeure dans le marasme sous les diverses présidences de Ludlow, Wethake et Goodwin. En 1866 apparut, dans les Conseils universitaires, celui qui devait être le créateur, dont l'action susciterait des énergies des enthousiasmes, des dévouements. Cette même année, M. Charles Stillé fut appelé à la chaire de littérature anglaise rétablie depuis peu. Rien, nous l'avons dit, n'avait été changé au vénérable *Curriculum* de 1755. En 1844, l'évêque Potter voulut, sinon modifier, du moins rendre un peu plus élastiques les programmes : il y eut parmi les *trustees* une clameur d'indignation contre ceux qui « *voulaient germaniser le Collège* », et l'on en resta aux vieilles manières.

Le public ignorait de plus en plus l'Université ; celle-ci n'avait aucun contact avec le peuple. Pendant une période de quatre-vingts années, une seule donation avait été reçue, celle de M. Elliott Cresson, en faveur d'une chaire de dessin : et ce capital de cinq mille dollars demeurait stérile, car cette chaire paraissait par trop moderne aux *trustees*, et elle n'existait pas encore. Le professeur Stillé se fit l'apôtre convaincu des réformes : c'est sur ses instances que la tyrannie du *Curriculum* fut brisée, en 1866, et que le système électif fut introduit à l'Université de Pennsylvanie. L'influence exercée par le nouveau-venu fut d'abord si grande qu'après le provost Goodwin, sa succession fut, par les *trustees*, offerte à celui qui avait pris une si grande initiative. Dès lors, l'avenir de l'institution fut décidé : résolument, le provost Stillé se lança dans ce qui était le retour aux vues de l'illustre savant dont l'idéal reparut à nouveau dans l'Université. Comme si les sympathies publiques, et leur manifestation ordinaire en ce pays de largesses s'élevant à des centaines de mille dollars, n'eussent attendu que ces changements, des sommes considérables furent mises à la disposition du Provost. M. John H. Towne laissa toute une fortune pour édifier l'École *technique*, évolution de la *mathematical school*, indiquée par Franklin. Au moment où, à la suite du *Morrill Act*, la Pennsylvanie eut pour sa part tout un domaine, l'*Université* ne put songer en sa situation précaire à revendiquer son rôle. La Législature donna à diverses reprises 200 000 dollars ; peu à peu, de divers endroits arrivent près de trois millions de francs, la ville de Philadelphie cède des terrains,

on fonde des bourses, on bâtit des monuments superbes, les cours des *High schools* sont mis en connexion avec le Collège, la vie circule partout. Il n'y avait plus de doute possible sur la conduite à tenir. La voie était tracée pour les successeurs de M. Stillé ; c'est bien ce qu'a compris le provost Pepper, déjà membre du *Conseil académique*, comme professeur à l'école de médecine. Tout ce beau mouvement a été soutenu et, comme de juste, il s'est développé, perfectionné au fur à mesure qu'il s'affirmait davantage. Rien ne pourrait nous donner, en France, une idée exacte des agrandissements fantastiques qu'acquiert une institution lorsqu'elle semble répondre aux vœux du plus grand nombre. Les 150 élèves du Collège en 1868 sont devenus aujourd'hui 871, les 71 étudiants en Droit forment tout un bataillon de 313 ; enfin l'Université entière compte aujourd'hui 2683 étudiants contre 680 il y a 27 ans ! Les donations ont, en 13 années, atteint 20 millions de francs, sans compter les 40 acres donnés par la ville et les bibliothèques ou collections cédées par les particuliers : sans craindre de fatiguer ses concitoyens, le provost actuel, M. Harrison (1894-95), déclare qu'il lui faut encore un million de dollars, et il les aura : car déjà l'ancien provost, M. Pepper, s'est inscrit pour cinquante mille.

Sur le livre d'or de l'Université on doit écrire à l'actif de M. Pepper : l'institution de quatorze nouveaux départements dans le Collège, le perfectionnement de l'École de médecine par le *Vistar Institute of Anatomy*, la création de l'École dentaire, la réforme de l'École de Droit. Toute une Presse a été lancée qui porte au loin les travaux et le nom de l'Université. Les *Seminars* en philosophie, en sciences sociales ; tout un collège spécialement affecté à l'Histoire ; l'extension de l'enseignement en dehors du *Campus* par des conférences organisées et méthodiques ; l'Union Coopérative des collèges de Pennsylvanie et du Maryland pour établir l'uniformité ; quinze nouveaux édifices merveilleux d'architecture et d'exécution ; le muséum de biologie maritime, à Sea-Isle (New-Jersey) ; les cours d'hygiène en laboratoire spécial d'analyse pour les produits alimentaires ; une bibliothèque ouverte à tous ; un hôpital de 300 lits, une infirmerie vétérinaire, enfin tout un ensemble qu'il serait trop long d'énumérer, ont fait que l'ancienne *Charity school* est devenue une institution d'intérêt public, un bienfait social, comme elle a acquis d'autre part ses droits de cité dans le monde des sciences et des lettres, ne fût-ce que par les travaux d'archéologie exécutés en

Assyrie et en Égypte par les soins et sous le contrôle de l'Université.

D'autres [1], par exemple, MM. Marcel Baudouin et Bonet-Maury, délégués à l'Exposition de Chicago, ont parlé en détail et avec compétence de l'École de médecine de Philadelphie, la plus célèbre et la plus ancienne de l'Amérique. Je ne veux, ni ne dois insister. Je regrette pourtant que l'examen d'entrée ne soit pas encore suffisant : en effet, un essai en anglais de 300 mots, quelques questions de physique élémentaire, c'est tout ce que réclame le catalogue de 1895-96 (p. 236.) — Pourtant, je lis dans ce même document que des modifications seront prochainement introduites. Pour encourager l'assistance aux cours préparatoires qui ne sont encore que conseillés, — les élèves qui y obtiennent des certificats de *proficiency* sont admis en *seconde* année : mais alors, il n'y a que 3 ans d'étude, et c'est un retard sur nos Facultés françaises.

L'Ecole de Droit a subi des épreuves plus considérables depuis sa fondation en 1790. La réorganisation de 1850 semble avoir été heureuse. Les facilités qu'offre Philadelphie par ses tribunaux en session presque continuelle, par la haute qualité de son Barreau, attireront toujours les étudiants, même si on se décidait, ce qui serait désirable, à relever le niveau de l'examen d'entrée.

Les graves reproches qu'on a faits aux avocats américains, plus hommes d'affaires que savants, ces reproches ne pourront être écartés que lorsqu'un examen sérieux protégera l'accès de la profession. Le diplôme de Bachelier ès-arts, délivré par des collèges bien classés et d'après un programme contrôlé par la Faculté de Droit, devrait être le minimum des exigences. C'est à de grandes institutions, comme celle qui fait l'objet de notre présente étude, qu'il appartient de marcher dans la voie de ces salutaires réformes.

Notre enquête, — si l'on peut ainsi appeler les recherches que nous avons tâché de rendre aussi exactes et complètes que possible, — avait surtout pour but l'étude des lettres, soit dans le collège, soit dans les cours universitaires.

Ces derniers sont de fondation récente, sept à huit ans : ils constituent la *Faculté de Philosophie.* Seuls les Bacheliers ès-arts ou ès-sciences, venant d'institutions appréciées, peuvent s'y faire instruire et chercher de nouveaux grades ; mais des étudiants libres peuvent

1. Les Rapports de MM. Bonet-Maury et Baudouin ont été publiés dans le *Commissionner of Education Report*, 1893-94. 2 part. n° 5.

assister aux classes, y travailler, comme nous l'avons déjà remarqué en parlant de *Johns Hopkins*. La *maîtrise ès-arts* ou *ès-sciences* peut être obtenue après une année d'étude, le *Ph. D.* après deux autres années. Nous trouvons les trois sujets habituels, — un *major* et deux *minors* pour le Doctorat, — la thèse et un examen public de durée indéfinie sur les trois sujets choisis. Pour le moment trente et une matières sont offertes au choix du candidat, 23 littéraires, 8 scientifiques. Ici encore j'aurais à répéter ce que déjà j'ai observé à propos de *Johns Hopkins*, c'est que notre littérature romane, ou mieux française, est presque complètement sacrifiée au fétichisme de la philologie. Les cours universitaires en ce qui concerne notre langue se font remarquer par leur insuffisance. D'abord, il n'y a pas de *Seminar*, pas de *Roman Club*, aucune étude sur notre génie littéraire, l'influence exercée par nos auteurs. Il n'est jamais question que de vieux français, de vieux provençal, de dissections grammaticales ; pas même de compositions, encore moins d'analyses montrant que l'élève est en contact avec l'âme de la France.

Le professeur, M. Hugo Rennert, est surtout un spécialiste en espagnol, et il donne à cette langue la place d'honneur, une place absorbante. En effet, dans le programme de 1895-96, sur six cours gradués, il y en a 3 pour le vieux français, 1 pour le vieux provençal (Bertran de Born), 1 sur les poètes italiens des premiers siècles; le dernier a pour objet la *Poésie lyrique espagnole du XVI*me *siècle*. Il est difficile pour le même homme de savoir à la fois tant de choses, d'autant qu'il doit encore s'occuper 6 ou 7 heures par semaine dans le collège ; le mieux alors serait, semble-t-il, ou de donner à M. Rennert un collaborateur spécialiste en français, ou de supprimer le *Ph. D.* pour les langues romanes, car, tel qu'il existe aujourd'hui, le programme n'est ni complet, ni digne d'une grande Université. Ajoutons, d'ailleurs, que tout cela est encore très jeune, et que les améliorations se produisent chaque année : malheureusement on semble les faire dans l'indéfinie division des matières, dans la création de chaires nouvelles en des terrains étrangers plutôt que dans la complétion raisonnée d'un département. Peut-être eût-il été plus sage, avant d'ajouter, en 1894-95, des cours d'*arabe*, d'*assyrien*, d'*éthiopien*, de se décider enfin à cette chaire de littérature française dont l'absence dans l'Université de Pennsylvanie est chose incompréhensible.

La *Philosophie*, malgré que son professeur titulaire, M. Fullerton,

soit devenu *vice-provost*, nous paraît aussi par trop absorbée par la psychologie expérimentale dans les laboratoires; la métaphysique, l'ontologie, l'idéologie, la survie de l'âme supérieure n'y sont pas suffisamment représentées, du moins dans les cours spéciaux à l'Université.

En revanche, ici comme à *Johns Hopkins*, l'Economie politique est l'enfant gâtée de l'administration. Elle a les honneurs d'une Ecole spéciale, donnant des diplômes particuliers. Un riche marchand de Philadelphie, M. Joseph Wharton, a généreusement donné un million de francs pour réaliser ce qui avait été un des plus chers rêves de Franklin, c'est-à-dire des cours capables de former « les jeunes gens » en finance, en économie publique et privée, afin que, mieux instruits, » libres de toute illusion sur ces sujets importants, ils puissent être » des serviteurs fidèles et utiles de la Communauté, et qu'ils soient » capables de diriger leurs propres affaires et de donner leur concours » pour le maintien d'une sage politique financière. » Ces cours ont été mis en connexion aujourd'hui à Chicago, par M. James, avec l'*American Academy of Political and Social Science*, cette évolution de l'*American Philosophical Society* où ont siégé jadis Franklin, Jefferson, Cooper, Dupont de Nemours, où Lakanal fit entendre sa voix pendant son passage à Philadelphie. La *Wharton School* est admirablement organisée : c'est dans les États-Unis une des institutions les plus utiles, les plus fécondes.

Tout récemment les *Facultés catholiques* de Lille annonçaient la fondation de *cours par le Journalisme*, cours professionnels, tout à la fois, et économiques. La *Wharton School* a des programmes et des classes bien faites sur ces sujets d'importance capitale de ce côté de l'Eau ; depuis 1893, le succès de ce département a été considérable, il se maintient et se développe d'année en année.

Je ne veux pas redire, à propos de la *Wharton School*, ce que j'ai déjà écrit en mon étude sur *Johns Hopkins*, à savoir que cette science économique et sociale, qui devient de plus en plus l'âme des Universités américaines, a été importée en ce pays par Jefferson, Thomas Cooper, devenu Français en 1791, — et que les premiers *livres de texte* furent les ouvrages de nos Économistes et entr'autres l'opuscule de Destut de Tracy que Jefferson traduisit, annota et publia lui-même.

Je suis heureux de constater que M. Newton Thorne, en sa notice sur la *Wharton School* (p. 326), fait remonter au réformateur

virginien, dont l'action fut coordonnée en tout à celle de Franklin, la gloire de cette création. On oublie si souvent d'ordinaire d'établir ce fait, qu'il faut féliciter le professeur philadelphien de ne point l'avoir négligé.

Avec la *Wharton School*, onze autres *départements*, dont chacun a son baccalauréat, forment le collège proprement dit, c'est-à-dire l'instruction secondaire, immédiatement préparatoire soit à la Faculté de philosophie, soit aux Écoles professionnelles. Toutes ces branches diverses d'enseignement présentent un ensemble harmonieux : elles ont 4 années de classes, un Comité directeur spécial, mais au-dessus de tout les Conseils locaux ; le *Provost*, président *ex officio* des diverses assemblées, est l'âme dirigeante. — Réunis sous la direction d'un seul et même homme, dans la même ville, dans un rayon de un kilomètre, se trouvent tous les instruments de perfection sociale et intellectuelle, qui sont, en France, disséminés et séparés. Académie de Médecine, École de Droit, École centrale, Arts-et-Métiers, École des Mines, des Ponts-et-Chaussées, Beaux-Arts (car il y a depuis 3 ans une École d'Architecture), Musique, Académie des Sciences Morales, École des Hautes-Études, Collège de France, Sorbonne, Muséum, Observatoire, École des Langues Orientales, Écoles d'Alfort et d'Agriculture, et tant d'autres choses que nous ne penserions pas à introduire dans le Collège, tout cela est réuni dans les 60 acres où s'élèvent les bâtiments universitaires. J'oubliais le Gymnase, les Champs de courses et d'exercices athlétiques, et j'avais grand tort, car les *Phillies* sont au premier rang parmi les compétiteurs de *foot-ball*, *base-ball*, crickett et les divers arts d'agrément qui constituent une partie si capitale dans l'éducation américaine.

Il m'est impossible d'examiner chacune de ces nombreuses, trop nombreuses fondations, toutes si récentes, et encore si jeunes ! — On a voulu mettre en pratique cette pensée que Jefferson exprimait à Doane, le petit-fils de Franklin, en sa lettre d'avril 1813 : « J'ai toujours rêvé d'un établissement où chaque branche de science, réputée utile, serait enseignée jusqu'à sa plus haute expression. » — Ezra Cornel, le fils spirituel de W. Penn, fondateur de l'Université qui porte son nom dans l'État de New-York, disait aussi : « Je veux une Université où n'importe qui puisse apprendre n'importe quoi. » — Quelle que puisse être notre impression à nous Français, il est certain que c'est par ces paroles que se définit l'Université américaine,

un endroit où l'on enseigne de tout, sans insister, hélas! sur la manière, la perfection, la profondeur de l'enseignement de ce tout.

Nous sommes certainement dans un pays rapide, où l'on ne sait guère attendre, où la poussée se produit avec vitesse ; mais comme les fruits des pays tropicaux n'ont ni la saveur, ni le velouté qui charment autre part, ainsi ces productions, qui atteignent en quelques années le développement qui exige des siècles en notre Europe, n'ont pas ce que présentent d'achevé les Écoles du Vieux-Monde. Le sentiment que j'ai emporté de mon séjour, c'est que les classes ne sont pas assises encore, que les élèves sont parfois trop nombreux, formant un ensemble disparate, emprunté à une foule de provenances diverses,celles de musique et d'architecture comprises; les professeurs sont surchargés de besogne, d'heures de cours, et, en général, ils n'ont pas une autorité complète sur un auditoire plutôt libre et indiscipliné, peu enthousiaste pour les choses de l'esprit, et d'ordinaire de très médiocre envergure intellectuelle.

Le travail de tassement n'est pas fini, et dans l'édifice encore neuf, trop matériel en ses fondations encore fraîches, il y a des fissures. — Mais c'est l'affaire d'une dizaine d'années. La direction générale est de tous points excellente ; MM. Harrison et Fullerton sont l'idéal des administrateurs, l'argent ne manque pas, et ils se rendent un compte exact des besoins, des lacunes et des corrections.

Depuis deux ans, le système électif a été régularisé à l'imitation de *Johns Hopkins*, mais avec cette différence que les *groupes* ont augmenté en nombre ; il y en a *treize* à Philadelphie. Tout le mécanisme nous apparaît bien complexe : il semble qu'en face de ces *treize* sentiers, l'élève doit se trouver bien plus embarrassé que le célèbre quadrupède de Buridan. La spécialisation commence ici à l'examen d'entrée ; les matières imposées et communes à chaque groupe sont au nombre de cinq : Anglais (3 ans), Histoire (2 ans), Mathématiques (2 ans), Logique avec Éthique (1 an) ; mais donnons un exemple. Un jeune homme a été préparé par une *English High-School*, c'est-à-dire qu'il ne sait ni grec, ni latin : il est admis s'il présente en anglais, en histoire, en mathématiques, des connaissances équivalentes à celles de notre cinquième, avec *en plus* les ÉLÉMENTS de français et d'allemand. Au Collège, un cours est arrangé pour lui avec, par semaine, 3 heures de francais, d'histoire, d'allemand, d'anglais et de sciences. Il pourra l'année suivante choisir entre l'histoire et les études scientifiques pures, mais il devra

ajouter 4 heures (par semaine) de physique et chimie. Lorsqu'il est *junior*, c'est-à-dire en troisième année, dix combinaisons lui sont offertes; toutes ont 3 heures d'anglais, 2 heures de philosophie, mais les autres huit heures formeront sa spécialité [1] ; il pourra encore disposer de deux heures pour des cours électifs, qui favoriseront ses goûts, ou ses desseins d'avenir.

Les Américains pardonnent volontiers à ce mécanisme tout ce qu'il a d'inextricable en apparence, et pour les élèves et pour les professeurs ; ils n'y voient que cet avantage, recherché par eux dans l'éducation, à savoir l'entraînement lointain et progressif aux affaires de l'homme mûr. N'oublions pas que l'étudiant arrive au collège à l'âge où nos jeunes Français en sortent, soit à 18 ou 19 ans : pour lui le plan d'existence est tracé, il sait ce qu'il veut devenir et il ne lui faut pas d'*impedimenta*. L'instruction doit être pratique ou ne pas être. Ceci posé, avouons sans fausse honte — sans entrer dans les reproches d'exécution — que cet enseignement, ainsi *unifié à la base et diversifié au sommet*, convient à ce peuple qui n'a pas encore eu le temps de produire des théoriciens d'idéal, à ce peuple qui est toujours en évolution, en plein *in fieri*. Sans doute, ici, il y a pléthore de groupes, l'unification à la base est trop artificielle, surtout dans l'état précaire des *high-schools* dans la Pennsylvanie ; mais le principe demeure posé dans l'éducation et c'est la chose importante.

Lorsque W. Penn, en 1683, établit la *Friends' Chartered school*, il voulait en faire le centre, l'âme, de tout le système. C'était aussi la pensée de Franklin de faire rayonner, à travers toute la province, l'action de la *Charity school*, celle-ci ayant des succursales, toute une filiation d'académies et de collèges dans neuf comtés. Les deux grands hommes d'État ne purent aboutir à cause de l'opposition anglaise et des agissements de l'Église anglicane. Aujourd'hui, de bons esprits ont cru que l'Université, redevenue l'expression de la pensée de Penn et de Franklin, avait le devoir de se mettre à la tête du mouvement intellectuel. Jusqu'à ce jour, on n'y est point arrivé ; mais les cours pour les *Teachers*, les conférences de haute pédagogie qui vont être prochainement inaugurées, accéléreront l'heure de cette désirable suprématie. L'institution du *Council of Universities and col-*

1. Voici la division de ces groupes : 1° français et allemand ; — 2° allemand et anglais ; 3° anglais et français ; — 4° histoire et anglais ; — 5° histoire, économie politique ; — 6° physique et mathématiques ; — 7° mathématiques et astronomie ; — 8° chimie et physique ; — 9° biologie et chimie ; — 10° anglais et mathématiques.

leges ne peut que favoriser la prépondérance de l'Université de Pennsylvanie ; les programmes seront de plus en plus unifiés ; la corrélation des études se fera entre les multiples écoles, et, dès lors, l'influence sera centralisée en bonne et due place : c'est-à-dire que l'Université seule exercera dans l'État ce ministère de l'Instruction publique qu'il nous semble de nécessité suprême d'arracher aux politiciens et aux incapables.

III. — INSTRUCTION SECONDAIRE.

Nous entendons spécialement par ce mot l'instruction qui se donne dans le collège, avant les cours de l'Université, ou post-gradués. L'Amérique applique ces mots à l'enseignement des *high-schools*, ou écoles correspondant à nos classes de grammaire, réservant au Collège, ou classes de lettres et sciences, la dénomination de *Superior Education*. En nous tenant au sens français, il y a 30, et si nous comprenons le *collège* proprement dit, qui est partie intégrante de l'Université de Pennsylvanie, il y a 31 établissements d'ordre secondaire. Parmi eux, la *Lehihg University* est surtout une école technique ; plusieurs sont d'une extrême médiocrité ; d'autres s'en tiennent résolument à des ambitions modestes, et ils sont alors très actifs. Distinguons le *Lafayette College* qui conserve le souvenir du grand Français, l'ami de Franklin et de Jefferson. Les débuts furent pénibles, en 1832 ; mais depuis que les presbytériens, douze années plus tard, ont pris la direction des études, le changement vers le mieux s'est accentué. Une donation de 500,000 dollars, faite par M. Pardee, a permis d'espérer sérieusement en l'avenir. Le président, M. W. Cattell, a su organiser d'excellentes classes ; après l'*Université*, *Lafayette College* est la meilleure école de lettres et sciences. Mais il est à craindre que l'on ne veuille sortir de la sphère restreinte où il serait sage de se maintenir. L'école de Droit, qu'on ajoutait en 1875, n'a qu'un succès infime ; et il nous paraît difficile, avec les modestes ressources que fournissent bibliothèques et Faculté, de songer sérieusement à des *cours gradués*.

La multiplication des collèges fut favorisée par les subventions que les Législatures votèrent pour obtenir de ces écoles des instituteurs. Plus tard, après avoir dépensé plus de cent mille dollars, on comprit que le *gradué du collège* était un déplorable *magister ;* on

s'aperçut surtout que ces maîtres ainsi formés ne voulaient pas embrasser là pénible et décevante carrière à laquelle on les destinait. Le surintendant Barowes, en son rapport de 1838, constate que le cinquième seulement des boursiers d'État, préparés pendant les huit années précédentes et pour lesquels il a été dépensé 50 mille dollars, le cinquième, dis-je, est engagé dans l'enseignement primaire.

Les subventions accordées aux académies ou *high-schools* ne produisirent pas un meilleur résultat : M. Breck, président du Comité d'éducation en 1834, l'avoue en ces termes : « La vérité, la mélancolique vérité, c'est que toutes ces institutions sont tombées au rang de simples écoles, qu'un très petit nombre seulement est en état de donner l'instruction indispensable à celui qui veut devenir instituteur. » Enfin le Dr Barowes (rapport de 1837) résume ainsi la situation : « Nous avons dépensé 241.000 dollars (1.205.000 fr.) en pure » perte pour des académies ; notre projet d'établir en chaque comté » un centre intellectuel est presque une faillite du tout au tout [1]. » La raison de ces échecs est très bien indiquée par M. Wickesham (loc. cit.) : « L'arbre que l'on espérait faire ainsi grandir n'avait pas » de racines, le sol où il était posé manquait de profondeur et de » préparation. On a échoué parce que, sans la *Common school*, ni » collèges, ni académies ne peuvent réusir. » Les législateurs de 1838 crurent que l'établissement du nouveau système scolaire fournissait un bon motif pour continuer ces allocations qui, hélas ! il faut le dire, étaient surtout considérées au point de vue de l'intérêt électoral du député ou du sénateur qui les procuraient. Le gaspillage se continua : en cinq ans, 220 mille dollars furent jetés au vent des caprices politiques ! La véritable solution fut trouvée dans l'*École normale* dirigée par l'État, subventionnée par lui au moyen de ces sommes prodiguées follement jusqu'à ce jour. — D'ailleurs, ces collèges ou cours secondaires ne pouvaient prétendre à aucune perfection, à cause de l'imparfaite préparation des professeurs. La Pennsylvanie n'avait pas d'enseignement supérieur ; celui qu'elle a aujourd'hui est même, en beaucoup de sujets encore, incomplet et insuffisant ; d'autre part, en maintes circonstances l'amour-propre local empêche qu'on n'importe d'un État voisin un professeur : comment s'étonner, dès lors, de la très lente évolution de l'enseignement secondaire ?

1. Cité par Wickesham, *History of Education*, p. 380 et suivantes.

Ces notes générales sont les seules que nous puissions donner: l'étude que j'ai eu l'occasion de faire de plusieurs d'entre les collèges, ne m'a révélé rien d'intéressant. Il m'a semblé qu'un certain nombre — dix au moins — ne sont que de pauvres *Grammar Schools*, qui devraient s'en tenir à préparer des candidats à l'examen de *matriculation*, tel que l'a fixé le collège de l'Université de Pennsylvanie. Si le *Council of Universities and Colleges* accomplit jusqu'au bout sa mission, s'il exige comme le veut la loi un minimum d'instruction, une certaine force éducationnelle dans la Faculté, nous espérons que ces écoles d'ordre inférieur ne seront plus à l'avenir autorisées à distribuer des diplômes trompeurs et futiles.

Le président d'un de ces *petits collèges* [1], c'est le nom que M. Isaac Sharpless, d'Haverfort, conserve pour l'institution qu'il dirige, a très nettement exposé l'avenir qui attend ces établissements, dont le but est de rendre facile la voie à de plus hautes sciences. « La question du nombre d'élèves, dit l'écrivain, est chose accessoire, et même la multitude des étudiants est fatale à la bonne discipline intellectuelle [2]; il est impossible que le jeune homme reçoive, en ces circonstances, cet indélébile caractère qui marque pour la vie sociale. » M. Sharpless décrit avec beaucoup d'humour les *weak* et les *dishonest colleges* dont toute l'existence est une parade, une fantasmagorie. Ils ont des cours nombreux, et leur énumération fait passer en second ordre la Sorbonne et les vieilles Universités : mais c'est une tromperie, car les professeurs sont au-dessous de tout jugement (p. 7). Le public est trompé par les réclames, arrangées sous forme de catalogues, et par les cérémonies solennelles — *windy commencements*.

Les conseils donnés à ceux des petits collèges qui veulent vivre et prospérer, méritent une place d'honneur. C'est de nouveau un bonheur pour moi de mettre sous la sauvegarde d'un homme de haut

1. The Future of the small Colleges — address by Isaac Sharpless. — December 1894.

2. M. Sharpless emprunte au *Harvard graduates Magazine* (Septembre 1894) un extrait de l'article très important publié par M. Bolles, alors secrétaire de la grande Université. — La discipline d'Harvard y est présentée sous son véritable jour, telle que nous l'avons nous-mêmes observée, spécialement dans les classes de français (major et minor), dont j'ai conservé à ce point de vue une impression pénible. — « Actuellement, écrit M. Bolles, le collège est imparfaitement gouverné, et la vie de l'étudiant est mal dirigée et sans nerf. » — Le remède, c'est la formation en groupes, en collèges plus petits, avec le professeur comme centre d'existence familiale, comme à Oxford et Cambridge.

mérite, les observations et réflexions personnelles recueillies en cours de voyage et qui, venant d'un étranger, sont facilement tenues en suspicion. « Si les collèges faibles et pauvres disparais- » saient pour devenir des *académies* ou se fondre dans de plus » riches, voici le programme auquel pourraient s'arrêter les *Small* » *colleges* :

1° Le cours doit être arrangé en accord avec les *high-schools* et *académies* du voisinage. Quatre langues, grec, latin, allemand et français, doivent recevoir une attention égale, et le diplôme de Baccalauréat ès-arts devrait être conféré à ceux-là seulement qui pendant deux années auront étudié l'un ou l'autre des anciens langages.

2° Il faut se débarrasser du *département* préparatoire, et s'en tenir aux seules classes du collège, afin que la discipline intérieure ne soit pas troublée par des bandes d'enfants trop jeunes.

3° Si, par malheur, le collège est appelé Université, qu'il s'excuse d'avoir gardé ce titre si longtemps et qu'il y renonce : Les cours gradués n'ont pas de place en ses murs, qu'il s'en tienne aux seuls et uniques baccalauréats. Surtout que les présidents soient forts contre la tentation de *technologie*, ou département technique : il faut, pour obtenir du succès dans cette voie, des ressources considérables et toute une Faculté de premier ordre.

4° Que les soins, les préoccupations du président aillent à la vie intime du collège, afin qu'elle soit pleine d'intérêt et riche en bons souvenirs. Multipliez les conférences par des savants venus du dehors ; donnez un plein essor à l'activité personnelle de l'élève : occupez-le, afin qu'il ne songe pas à chercher autre part des distractions.

5° En choisissant des professeurs, trouvez des hommes qui seront fidèles au travail du collège et sauront s'y tenir, sans viser plus haut ; ayez au moins deux ou trois hommes à personnalité marquante ; cela vaudra mieux qu'une longue liste de médiocrités.

6° Soyez loyaux et honnêtes dans vos programmes. Tôt ou tard les élèves comprennent qu'ils ont été trompés, et nous ne devons pas leur donner de mauvais exemples. N'annoncez que ce que vous pouvez faire bien, et prenez soin de faire très bien une ou deux choses. — Pour des collèges ainsi formés, conclut M. Sharpless, on trouvera toujours une clientèle. »

IV. — ÉDUCATION DES JEUNES FILLES.

Dans la *grande loi* de Penn, qui obligeait les parents et tuteurs à procurer aux enfants l'instruction, il n'y avait aucune distinction établie entre les deux sexes ; les premières écoles fondées à Philadelphie étaient ouvertes à tous, et il en fut de même de l'*academy* de Westown et de celle de John Poor ; l'une et l'autre, sous le contrôle des Quakers, ont obtenu une forte renommée. Les sentiments sont encore plus précis, élevés à la hauteur d'un principe dogmatique chez les Moraves et les Piétistes allemands. — Mais la prédominance anglaise, l'influence des diverses Églises, souvent hostiles à cette instruction, les Presbytériens notamment, et d'autre part la nécessité pour les *neighborough schools* d'aller au plus pressé et de s'en tenir aux seuls garçons, furent les causes de la négligence à l'égard de l'éducation féminine, négligence qui devint à peu près générale au XVIIIe siècle et dans le premier tiers de celui-ci. L'État, qui avait libéralement donné pour les *académies* et collèges, ne s'occupa point de l'école pour les jeunes filles avant 1838. A cette époque, attirées par l'appât des subventions promises, quarante *female schools*, comme on les appelle assez drôlement, se fondèrent bien vite ; beaucoup ne purent supporter le grand jour, et, au moment où les subventions furent supprimées, toute cette végétation fut cruellement frappée. En fait, le véritable mouvement commence, plus tard, en 1850. Dès cette époque, les chartes d'incorporation, avec pouvoir de donner les grades, sont accordées à huit collèges importants, de 1853 à 1885.

C'est à Philadelphie, et avec les secours d'une femme de France, que fut obtenu le premier grand résultat. De nouveau, l'action de notre patrie s'est exercée pour le bien et la grandeur du Nouveau-Monde. C'était une humble religieuse de St-Joseph, cette Sœur Saint-Jean, Julia-Alexia Fournier, née à Arbois (Jura) en 1814. A 20 ans, après la lecture des *Annales de la Propagation de la Foi*, elle rêvait de missions à travers les peuplades indiennes alors que d'ordinaire la pensée se peuple d'autres images. Elle apprend un jour que l'Évêque de Saint-Louis demandait des Sœurs de Saint-Joseph pour diriger ses écoles : sa vocation se décide. Un an après, elle arrive à Saint-Louis (1836). Pendant une période de dix années, son zèle

s'exerce sur les bords du Mississipi, où furent établis la Maison-mère de l'Ordre pour cette partie occidentale de l'Amérique, et l'Orphelinat pour les garçons, qui a rendu tant de services après la guerre civile.

En 1846, la Sœur Fournier arrive à Philadelphie ; elle songe d'abord à l'avenir, recrutant des novices, préparant des religieuses tout en bâtissant à *Chestnut Hill* le très beau couvent de Saint-Joseph.

Aujourd'hui plus de 2.000 religieuses continuent dans l'Est et le Nord-Ouest l'œuvre de la Mère Fournier : à Philadelphie, le petit grain est devenu grand arbre.

En son *History of Philadelphia*, Scharf écrit ces jolies paroles : « Si, comme l'a dit Mme de Genlis, c'est l'éducation des jeunes filles » qui décide de l'avenir d'un peuple, nous sommes tenus par la plus » stricte reconnaissance à donner bien plus qu'une rapide mention à » la Sœur St-Jean, cette bonne dame qui, pendant un tiers de siècle, » travailla sans relâche aux intérêts de la religion, de la charité et » de l'éducation de notre pays. » — En octobre 1875, la Mère Fournier mourait à *Chestnut Hill*, au couvent qu'elle avait fondé et qu'elle laissait en plein épanouissement. Ses funérailles furent l'occasion d'une magnifique manifestation de la sympathie populaire. L'exemple, l'influence, le zèle de l'humble et sainte religieuse suscitèrent des enthousiasmes, et l'on s'émut de toutes parts. Elle fut certainement l'occasion de la campagne qui se fit en Pennsylvanie pour l'instruction des jeunes filles et qui aboutit à la création de nombreux collèges.

J'ai tenu à déposer moi-même sur cette tombe vénérée de tous une fleur de souvenir, un hommage de profond respect et de vive admiration pour cette grande âme qui en cette terre lointaine a personnifié notre France, qu'elle a su faire connaître et aimer.

Tous les établissements secondaires créés depuis 1850, même le *Wilson college* de Chamberburg, qui est excellent, doivent céder le pas à une institution jeune encore, mais qui s'est affirmée comme l'équivalent, pour l'Amérique, de nos écoles de Sèvres et de Fontenay, c'est-à-dire la véritable pépinière des futurs professeurs dans l'éducation collégiale : — je veux parler de Bryn-Mawr, ouvert en 1885 à la suite d'une riche fondation du D. Joseph Taylor. — Les circonstances m'ont permis d'en étudier de très près l'organisation, car j'ai eu l'honneur, d'octobre 1895 à fin mai 1896, de faire partie

de la Faculté. Mon but était de devenir pour quelque temps un rouage dans le mécanisme original préparé pour faire la *femme savante américaine*, celle que nous nous représentons volontiers comme une Bélise, une Angélique, le précurseur de la *New-Woman*, comme celle qui révolutionnera l'avenir en sa faveur. — J'exposerai en toute franchise les sentiments que j'ai éprouvés. Du collège j'ai conservé le meilleur souvenir : mes anciens confrères sont demeurés mes amis. Quant à mes élèves, leur sympathie m'a accompagné à travers l'Océan, et elle se manifeste par des lettres où la grâce féminine s'allie avec le sérieux de la bachelière et de la demi-doctoresse.

En France c'est toujours un problème mal posé que celui de l'instruction de la femme ; aussi me semblait-il de grand profit d'examiner pour le mieux ce collège qui déjà, en 1894, lors d'une rapide visite, m'avait frappé.

Il est inutile d'exposer les raisons pour et contre la légitimité ou l'utilité de la haute instruction pour la femme : d'ailleurs, l'Amérique ne s'attarde pas aux théories. On est surtout inductif ici ; si l'on brise facilement ce qui n'a pas su se faire sa place ou la garder, on élève à la hauteur d'un principe tout ce que le succès favorise. Or les collèges de jeunes filles ont réussi, même ceux qui semblaient condamnés à l'échec. *Smith* a débuté avec 28 élèves, il en a 850 aujourd'hui après vingt-cinq ans ; même phénomène à Wellesley et à Bryn-Mawr, bien que ce dernier constituât une marche en avant.

C'est ainsi que l'on a raisonné et agi pour la coéducation : l'on a employé le même procédé quand il fut question de sortir des cours secondaires et d'établir les *cours gradués*, qui sont le but spécial de Bryn-Mawr.

Pendant les premières années, les résultats furent médiocres ; on n'eut qu'une Doctoresse, déjà *instructor* en anglais, membre de la Faculté, par conséquent : elle fut admise bien vite, presqu'en famille, sans que sa thèse ait jamais été imprimée. Depuis, la liste a pris forme. En dix ans (1885-1895) il y a eu cinq *Ph. Ds* : mais la seule année de 1896 en a vu s'épanouir quatre nouvelles et 1897 nous en réserve au moins autant.

Les cours *universitaires* sont fréquentés (1895-96) par 55 élèves, sans comprendre les jeunes filles qui ont eu un *scholarship* (bourse) dans une Faculté d'Europe. Constatons que dans ce nombre les bachelières formées à Bryn-Mawr ne constituent qu'une minorité

infime, *neuf*. Si l'on peut conclure en faveur des études supérieures, dont l'attraction se fait ainsi sentir bien loin, cette faible proportion est un fâcheux indice pour le caractère même des études collégiales et surtout pour la direction qui leur est donnée par l'autorité supérieure.

Parlons d'abord des cours *post-gradués*.

Si nous en croyons les *Circulaires* officielles [1], *trente-et-une* matières différentes sont enseignées dans l'Université proprement dite, en 88 cours distincts. Ce chiffre serait magnifique, s'il était vrai. Mais, en réalité, l'enseignement supérieur n'existe que dans UN SEUL département en bonne organisation pour le doctorat, c'est celui du grec ; dans un autre, le latin, on commence à marcher de façon plus satisfaisante. M. Weird Smyth ordonne et dirige de façon merveilleuse tout ce qui touche à la formation des jeunes hellénistes. Sa réputation de savant est depuis longtemps faite dans les deux mondes ; mais c'est surtout le professeur qui se manifeste à Bryn-Mawr. M. Earle seconde admirablement son collègue et ami ; ils forment ainsi un tout complet qui assure à Bryn-Mawr une instruction de premier ordre.

Je n'insiste pas sur l'*assyrien*, l'*arabe*, le *phénicien* et les langues plus ou moins hindoues et antiques, que nous n'aurions jamais en notre France l'idée d'intercaler dans un programme pour un *lycée de jeunes filles* à son début. Ces mots-là sont pour la perspective. Ce qui est plus triste que cette conception aux goûts tapageurs et ambitieux de ce pays jeune, c'est que la *Philosophie*, l'*Histoire*, l'*Economie politique* sont réduites aux plus simples éléments. Il n'y a dans chacun de ces départements qu'un seul professeur, chargé de la double besogne du collège et des cours supérieurs : c'est un travail que, autre part qu'en Amérique, on jugerait au-dessus des forces humaines et des exigences raisonnables.

Quant aux cours de français, leur organisation est loin d'être satisfaisante, malgré l'insistance réitérée de celui qui en a charge et qu'on ne peut rendre responsable de lacunes incompréhensibles dans une institution pareille.

Je n'ai pas à reprendre ici les critiques écrites pour l'enseignement

1. Le détail de ces cours gradués peut se lire dans le « Program Bryn-Mawr College, 1896 », pp. 121, 122. On y lit : Graduate course *in Pali*, *in Servian*, *in old Frisian*, *in Exodus*. Il y a même des *cours gradués d'espagnol*, alors qu'en cette année 1895-96, il ne se trouvait aucun professeur pour cette langue. Celui qui est marqué comme ayant ces fonctions, fut le plus étonné de se trouver, sans avis préalable, bachelier de Salamanque.

du français à *Johns Hopkins*. Le professeur de français à Bryn-Mawr, M. J. A. Fontaine, est un de nos compatriotes que l'Amérique n'a pas *germanisé ;* il donne encore à la littérature la première et la meilleure place. Malheureusement, il n'est pas libre de distribuer à son gré chaires et cours. La *morphologie* et autres phénomènes philologiques se font jour avec impétuosité, malgré qu'il s'en défende, et menacent de battre en brèche la vie littéraire : celle-ci a déjà dû être sacrifiée. Le même et seul professeur est obligé de passer des cours élémentaires de conversation aux études *graduées* sur la poésie épique et aux conférences sur la critique contemporaine, du vieux français aux arcanes de la phonologie la plus auguste. Aussi n'est-il pas étonnant que le temps ait manqué pour établir un *seminar* et un club français, pour installer de façon complète l'enseignement des langues romanes, provençal inclus. Au lieu de fonder des départements *asiatiques*, une administration soucieuse des vrais intérêts de la science donnerait un auxiliaire sérieux au professeur de français, et lui laisserait surtout pleine liberté d'assurer lui-même le bon fonctionnement du système.

Je puis dire la même chose des cours d'allemand. La pénurie des professeurs et des cadres réels s'affirma un jour dans une circonstance que je veux citer. Récemment, une *candidate* présentait comme sujet *major* et *minor* pour le Doctorat, le français, l'italien et l'espagnol ; or, il n'y avait à Bryn-Mawr cette année-là aucun cours gradué d'italien et pas de professeur d'espagnol. Comment le jury aurait-il pu être composé ? L'embarras aurait pu être considérable si l'examen de la thèse n'avait fait ajourner l'examen oral — à une époque postérieure, — alors que peut-être on pourra trouver tout ce qui manquait alors.

Quant aux sciences naturelles (physique et chimie), on leur a élevé un beau palais, mais les laboratoires sont vides, et, dès lors, le zèle des professeurs est inutile. Comment, d'ailleurs, des hommes absorbés par quatorze heures de travail *sous-gradué*, ayant, comme c'est le cas souvent, quatre-vingts élèves à individualiser, pourront-ils s'adonner aux travaux d'ordre transcendant ? — Les programmes ne peuvent être que superficiels dans toutes les sections. Pour ne citer qu'un exemple, alors que *Johns Hopkins* offre 8 cours gradués de mathématiques pures, il y en a *deux* seulement à Bryn-Mawr.

On ne peut douter que la valeur des diplômes ne soit compromise, quelle que puisse être la capacité du maître, capacité qui est ici

hors de cause. Ne serait-il pas plus sage d'attendre, pour conférer les hauts grades dans les *départements* autres que celui du grec ou du latin (celui d'anglais non excepté), que l'instruction soit plus complète et plus digne d'attention?

Les conditions du Doctorat sont les mêmes ici que dans les grandes Universités : un sujet principal, auquel se rattache la thèse opuscule de 50 à 80 pages in-8°, — et deux sujets connexes ; — un examen oral, dont la durée dépend des examinateurs, doit montrer une connaissance complète des questions, la possession des sujets. Ici encore, comme à propos de *Johns Hopkins*, nous regrettons que, à ces jeunes filles qui seront professeurs, on ne demande pas la formation pédagogique. Le *Comité des Études graduées*, qu'on a eu la sage pensée de créer depuis peu, ferait bien de s'inspirer de nos examens d'agrégation pour demander la clarté d'exposition et d'enseignement. — Je me permets de répéter ici ce que déjà j'ai dit de vive voix à ces Messieurs : la plupart des professeurs que j'ai vus à l'œuvre, ne savaient pas se mettre en communication avec leur classe, ils ne savaient point corriger une copie, et cela parce qu'ils n'ont jamais reçu d'entraînement pour cette œuvre toute spéciale et très difficile. A Bryn-Mawr il n'y a pas de formation de ce genre.

Quant au Collège proprement dit, c'est-à-dire aux cours préparatoires aux baccalauréats, il est organisé selon le *group system*, cette modification des *électifs*, popularisée par *Johns Hopkins*. Nous avons, en décrivant l'Education en Maryland, exprimé tout au long notre pensée sur ce point ; mais, si nous avons approuvé le programme de *Johns Hopkins*, nous devons, pour ce qui concerne Bryn-Mawr, faire des réserves. — Les matières *communes* ou imposées et les matières constitutives du *groupe*, n'occupent qu'un temps déterminé l'attention de l'élève ; et ce temps est trop court pour donner une connaissance suffisante du sujet. — L'*anglais* doit être fréquenté pendant deux années (l'année comporte de 24 à 27 semaines) ; mais la *philosophie*, — une science naturelle, une langue vivante, l'*histoire*, l'*économie politique*, qui constituent les matières *imposées*, sont requises pour une année de cours seulement. — Dans le groupe classique, par exemple, outre ces divers sujets, il faut pendant deux ans travailler au latin et au grec, ajouter un an et

1. Toutes les thèses ne sont pas imprimées avant l'examen ; plusieurs ne le sont *jamais* : le moins que l'on puisse faire, c'est de regretter ces procédés.

demi de *free elective*, et, si l'on obtient une moyenne de 60 sur cent, dans les examens espacés en ces quatre ans, le baccalauréat est conquis.

Cette organisation paraît à première vue n'être que trop favorable à la superficialité de l'instruction, ce défaut signalé par tous ceux qui se sont occupés des études américaines. Un an d'histoire ! un an de langue vivante ! même après l'examen de matriculation, c'est bien peu de chose.

Le malheur en toutes ces affaires, c'est qu'on ne peut s'empêcher d'imiter les autres, d'avoir comme eux des programmes de grande envergure, s'étendant de l'*indo-uranien* à l'arabe et au vieux icelandic sans qu'on ait donné la complétion nécessaire aux diverses écoles. — Il a fallu, à Bryn-Mawr aussi, frapper l'imagination par des monuments superbes, sans réserver pour le traitement des professeurs des sommes suffisantes qui permettent d'attirer et de fixer le *right man* [1].

Peut-être la clientèle spéciale de Bryn-Mawr se contente-t-elle de ces devantures magnifiques ! En effet, si les *gradués* viennent là pour travailler, l'immense majorité des élèves du collège n'a pas ces préoccupations. L'existence est douce, charmante au *College Hill* et dans le village ; la discipline est plus que maternelle, la liberté absolue. Philadelphie est bien près, et c'est une jolie ville. La jeune fille peut à toute heure du jour et de la nuit fréquenter concerts et théâtres : elle a sa chambre, son carnet de chèques, son journal, ses clubs, les soirées offertes à la Faculté et au public : il ne lui manque même pas le plaisir de railler spirituellement l'*Administration* en des comédies agrémentées de ballets et de déguisements comiques . Rien ici de la vie de Collège ou de Lycée, encore moins de Couvent, comme nous la connaissons en France : l'Autorité semble fuir l'élève, ou mieux elle ne la recherche que pour lui donner l'idée la plus fausse et la plus déplorable de son importance et de ses prérogatives à elle, étudiante. Je touche ici un point délicat, mais qu'il faut nettement indiquer.

L'élève de Bryn-Mawr sait que de son appréciation dépend le maintien du professeur ; celui-ci, de son côté, n'ignore point dans

1. Le traitement d'un professeur est parfois de *600 dollars* — ce qui, étant données les conditions de la vie en Amérique et à Bryn-Mawr, correspondrait à 3.000 francs de France !!!

2. L'élément masculin est exclu de ces spectacles.

quelle dépendance il se trouve vis-à-vis de sa classe : cela constitue la plus étrange des situations et la plus déplorable au point de vue pédagogique. Si le *full-professor*, ou professeur en titre, est à l'abri de ces orages souvent imprévus, les autres, — et ils sont la majorité, — ont à les voir venir et à prendre leurs précautions. — D'autre part, aucun inspecteur ne contrôle l'enseignement, les méthodes : l'*Administration*, qui traite avec tant de brutalité ses maîtres, n'a aucune donnée officielle sur leur valeur, si ce n'est les plaintes d'élèves, — parfois *d'une* seule, — d'élèves, dis-je, qui se plaignent de ne rien apprendre, alors qu'elles sont incapables d'emmagasiner une connaissance. — Personne aussi pour contrôler les notes d'examen. Le professeur oubliera-t-il toujours, en méditant les chiffres à donner, qu'une appréciation trop sévère peut lui être fatale ? N'y a-t-il pas entre l'intérêt et la conscience des luttes qui se terminent parfois au détriment des études [1] ? — Ajoutons qu'au point de vue de la formation du caractère, ces procédés exercent une pernicieuse influence sur ces jeunes filles de vingt ans. Elles sont au courant de ces intrigues et, souvent, c'est avec la plus vive indignation qu'elles parlent des abus de pouvoir commis sous prétexte de réclamations souvent imaginaires. Il est certain que c'est là une triste initiation pour l'avenir, car il en résulte pour ces jeunes intelligences ou le mépris de l'*Administration*, ou le mépris du professeur. A tous points de vue cette manière d'administrer est condamnable : il fallait l'exposer en ces conséquences ; y insister trop est inutile [2].

1. Parfois un nouvel élément de... distraction est introduit. Il y a beaucoup de très jeunes professeurs à Bryn-Mawr, et Cupidon vient dans ce temple de la sagesse. Depuis quelques années, chaque *commencement day* est suivi d'un mariage. C'est très bien ; mais qu'il doit être difficile de maintenir de sévères exigences !

2. Il est inutile de citer des noms à l'appui de ces observations : à Bryn-Mawr on les connaît et ils n'apprendraient rien aux lecteurs étrangers. *Chose bizarre !* jamais pour ces mesures de renvoi le chef du département n'est consulté ! jamais la victime n'est mise à même de se défendre contre les accusations ! C'est par des procédés qui rappellent les *Chambres étoilées* et le *Conseil des Dix*, que le professeur est sacrifié. On ne saurait trop flétrir ces misères !! Pour ne pas surcharger de documents trop personnels ce Rapport, écrit après avoir vu de près les vices que j'ai à cœur de signaler, tels des écueils, je m'en tiendrai à quelques exemples que l'on reconnaîtra très bien à Bryn-Mawr et les environs. Tout d'abord, il s'agit d'un professeur chargé de famille, ayant toute la confiance de son chef de département, et renvoyé, il y a trois ou quatre ans, en dépit des protestations indignées de celui-ci. Mais le cas le plus typique est celui d'un maître que l'*Administration* fit se transformer en docteur d'Allemagne et qu'elle expédia quelques mois après, sous le prétexte — qui me fut nettement indiqué à moi-même — que sa *méthode* était mauvaise et qu'*il ne savait pas empoigner* ses élèves... Or, à ce professeur ainsi marqué à l'encre

Pour en revenir à l'instruction elle-même, examinons l'un des baccalauréats, c'est-à-dire l'un des examens de spécialité, celui *d'Histoire et d'Économie politique.*

Nous avons indiqué déjà quelles étaient les quatre matières communes : à celles-ci s'ajoutent les deux études qui constituent le *groupe* (deux ans), et le *free elective* (1 an 1/2). En fait, il y a *sept* sujets différents ; mais pour trois d'entr'eux il n'y a qu'une seule année de classe (soit 27 semaines au plus) ; c'est-à-dire que les connaissances acquises ne dépassent pas l'élémentaire. L'instruction ne vaudra guère mieux en *anglais*, avec deux années de cours seulement, ni même en *économie politique* et *histoire* après cette même période si courte. Le programme de Charlottesville (Université de Virginie) nous paraît bien supérieur. Il exige en effet la *complétion* des études dans 8 départements ; à Bryn-Mawr, il suffit d'avoir ébauché le travail dans *quatre* et de l'avoir esquissé un peu mieux pendant deux années dans trois autres.

Il est inutile de montrer combien tout cela est inférieur à nos baccalauréats, à nos brevets même, d'autant plus que l'examen est fragmentaire, sans l'épreuve finale qui synthétise, sans l'oral qui prouve la possession du sujet. A la place de nos épreuves françaises, qu'il est facile à un jury de rendre probantes, nous n'avons ici que des *revues* de demi-année, soumises aux conditions précaires que nous avons signalées, à toutes les influences malsaines qui découlent des différentes causes que nous avons indiquées [1].

L'examen de *matriculation*, à *Johns Hopkins* comme à Bryn-Mawr, est le fondement de l'édifice scolaire, en ce qu'il repré-

rouge, on demande, dix mois après, de reprendre sa classe, et on n'hésite pas à panser avec des dollars la blessure faite, une année auparavant, à l'amour-propre et à la réputation. — Que dire à propos de ce professeur, venu de loin, auquel on fait dresser une liste pour cours gradués futurs, que l'on trompe en promettant des classes universitaires, et que l'on prie de retourner chez lui, sous prétexte... qu'*il ne sait pas l'anglais ?!* Les élèves elles-mêmes finirent par s'indigner et j'ai là leurs protestations à ce sujet... Que peuvent et doivent penser les jeunes filles en présence de ce désarroi de la Direction et de ces errements inqualifiables ? — Les études ne sont pas seules à souffrir ; aussi n'est-il pas étonnant que l'on ait songé à inaugurer une conduite nouvelle par un heureux changement de personnes. Nous ne croyons pas qu'à une situation mauvaise il puisse y avoir un remède meilleur.

1. On trouvera dans l'*Appendice* quelques renseignements sur l'examen américain. Sa caractéristique, disons-le en quelques mots, est de n'avoir aucun oral, aucune revue d'ensemble, et d'être divisé au moins en 8 sections, scindées en autant d'examens partiels, dont le programme n'est autre que l'enseignement donné dans les 10 à 12 semaines précédentes.

sente l'ensemble des connaissances communes à tous les divers groupes de spécialités, le minimum de l'*enseignement unifié à sa base.* Aussi donnons-nous dans l'*appendice* des détails complets sur ce programme, — ainsi qu'un tableau des cours faits au Collège et à l'Université. — Malheureusement, la possibilité de diviser cet examen en deux ou plusieurs parties, la faveur d'être admise *sous condition* pour une moitié des matières, sans parler d'autres motifs, enlèvent beaucoup à l'importance officielle de l'épreuve.

Il est fâcheux qu'une administration qui autorise et laisse croître des procédés qui n'ont rien de pédagogique, ne tire pas un meilleur parti des très bons éléments qui se rencontrent au collège. Pour ce qui concerne les langues vivantes, il serait difficile de trouver mieux. Le français, l'allemand sont les seules langues usitées dans les classes de ces départements ; le cours supérieur d'italien se faisait, en 1895-96, dans l'idiome de Manzoni. Malgré l'esprit peu travailleur des élèves, malgré les absences *(cuts)* qu'elles se permettent bien facilement et sans motif, on obtient de très beaux résultats. Le jour où professeurs et élèves pourront donner tout ce qu'ils ont, le jour où Bryn-Mawr sera soumis à la seule discipline digne d'une institution sérieuse, les défauts qui frappent bien vite l'observateur disparaîtront. — Je suis profondément convaincu que si les maîtres étaient mieux chez eux, si les chefs de départements ne voyaient pas leur autorité et leur compétence enrayées par des interventions étrangères, c'est-à-dire s'ils étaient libres de dire leur mot souverain à propos de collaborateurs qu'on leur impose ou qu'on leur enlève sans les consulter, et selon le seul caprice d'autres qu'eux-mêmes Bryn-Mawr, qui devient de plus en plus l'institution à la mode, serait facilement le vrai collège des jeunes filles. — Mais le *Conseil académique* n'est qu'une chambre d'enregistrement, la *Faculté* ne compte pas, les *Trustees* sont désarmés, et le pouvoir exorbitant, autocratique que s'attribue la présidence, est la cause de tout le mal. — Si un homme peut aisément abuser de l'autorité absolue, que sera-ce lorsqu'une femme est ainsi maîtresse suprême?.. Ces abus sont d'autant plus difficiles à réprimer, que l'on n'ose parfois les signaler. Mon devoir de rapporteur spécial m'obligeait à écrire ce que, en mon âme et conscience, je crois être la vérité, et je le résume en ces termes : Bryn-Mawr ne peut être un collège véritablement digne d'avenir et d'attention que le jour où professeurs

et élèves seront traités comme il convient, c'est-à-dire bien différemment de ce qui se fait aujourd'hui [1].

V. — PHILADELPHIE.

La grande ville mérite une mention spéciale, parce que, dans les premières époques, elle fut le foyer d'où vinrent l'activité et la lumière. C'est là que fut établie en 1687 la *William Penn Chartered School* qui devait, dans l'esprit du fondateur, être comme le siège de la direction intellectuelle : si le but rêvé ne fut pas entièrement atteint, l'influence morale, la contagion de l'exemple exercées par cette institution, demeurée aujourd'hui encore de tout premier ordre, furent souveraines pour l'établissement d'autres écoles et le maintien de l'idéal supérieur. La *Germantown Academy*, préparée à l'avance par Christophe Sower, ne fut ouverte qu'en 1761, c'est-à-dire alors que les difficultés commencèrent dans le Collège de Pennsylvanie, et que les Allemands craignirent de ne plus avoir pour leur langue et leur littérature une chaire qui leur donnât toute satisfaction. L'école épiscopalienne de *Locust Street* fut fondée en 1785, sous les meilleurs auspices et avec une donation de la Législature s'élevant à 10.000 acres de terre. Très riche et très aristocratique, le *Seminary* anglican continue son existence élégante, au profit presque exclusif des fidèles de l'Église.

Nous avons parlé des institutions catholiques pour jeunes filles, de celles du moins que la Mère Fournier fit naître sur un sol qui semblait peu fertile : depuis, en 1847, une *académie* du Sacré-Cœur et tout au moins vingt-deux autres écoles du même genre ont été bâties jusqu'à ce jour.

1. L'*Educational Review* (Juin 1896) publiait un article de M. Ch. F. Thwing, dans lequel était dénoncé le pouvoir souverain que s'attribuent les présidents, et qui est d'ordinaire fatal au bon gouvernement des études et du Collège. Aussi un grand changement s'est fait depuis quelques années. Le Président de l'Université de Chicago, M. Harper, écrit qu'il se ferait scrupule de prendre une décision quelconque à l'égard d'un maître sans consulter le professeur *en chef* : « C'est la Faculté qui doit avoir le dernier mot, » écrit un autre président. — Hélas ! je n'ai rien vu de semblable à Bryn-Mawr ! — Peut-être que les *trustees* comprendront un jour le préjudice qu'une semblable direction cause au collège qu'ils ont le devoir d'administrer de leur mieux. A Yale, par exemple, les *trustees* ne décident d'une nomination ou d'une révocation que sur avis motivé de la Faculté. Combien d'abus de pouvoir et de dénis de justice auraient pu être évités à Bryn-Mawr si on avait adopté cette conduite !

Les Pères Jésuites érigent le *St-Joseph College*, dont la Charte d'incorporation remonte à 1852. Onze ans plus tard, les Frères des Écoles chrétiennes obtenaient l'ouverture du *La Salle College*.

Le zèle a été général et constant pour l'instruction, et la liste des nombreuses écoles serait bien longue. Ce qui distingue l'enseignement ici, c'est l'empreinte laissée par Franklin qui donne un caractère professionnel et technique à l'éducation secondaire et même à celle du premier degré. A ce point de vue, Philadelphie a donné le branle par les *Institutes*, mais non pas en dehors de notre Stephen Girard qui, le premier, présenta, sous forme sensible et pratique, les idées du grand éducateur.

Nous avons parlé déjà du système de Lancaster, — qui fut essayé sur une large échelle à Philadelphie. L'Amérique est le pays des enthousiasmes faciles, des engouements rapides mais peu durables : il semble qu'on soit toujours jeune, bien jeune, et que toutes les nouveautés attirent de façon irrésistible ce peuple d'autant plus impressionnable, qu'il n'a pas de traditions et qu'il cherche passionnément à se fixer. Ajoutons qu'il se détourne avec beaucoup d'aise de ses anciennes amours, comme un enfant d'un jouet qui ne sert plus et pour lequel pourtant il avait versé bien des larmes. Le *Lancasterian system* eut son heure ; déjà, en 1803, le système de Pestalozzi avait inspiré toute une série d'actes non équivoques. William Mc Glure, de Philadelphie, visitant la Suisse, assistait à une leçon du célèbre maître, — et il n'eut pas de repos avant d'avoir obtenu l'assurance d'une future école de ce genre en Amérique.

Joseph Neff, ancien co-adjuteur de Pestalozzi, qui, avec un succès médiocre, essayait d'implanter la méthode à Paris, fut heureux d'accepter les offres séduisantes de l'enthousiaste Américain [1].

Des déceptions l'attendaient en ce pays ; son école n'eut qu'une éphémère durée. On se détourna de ce système pour aller à un autre ; puis, Fellemberg, Froebel, et toute une série à la suite se poussent et se chassent l'un l'autre dans l'esprit perpétuellement inquiet du peuple et des chefs.

Mais si les souvenirs d'autrefois, si l'action des éducateurs ont pu sauver cette seconde forme de l'instruction, on ne peut écrire le

1. L'histoire de ces démarches a été écrite par Neff lui-même en une plaquette aujourd'hui assez rare, publiée en 1808 sous ce titre : *Sketch of a Plan and method of Education founded on an analysis of the human Faculties and natural Reason, suitable for the offsprings of a Free People and for all Rational Beings.*

même éloge des écoles primaires, dont l'état fut si longtemps déplorable et qui ne sont point encore sorties de la médiocrité. — Une étude sur l'organisation scolaire de Philadelphie a été publiée par le *Forum* (tom. XV), mars 1893, par M. Rice. Avec une grande sincérité et une indépendance qui sont le gage d'une consciencieuse et loyale étude, l'éminent écrivain a indiqué les graves lacunes, les défauts considérables du système, lacunes et défauts qui ont pour cause l'intrusion du politicien dans l'école. Peu de villes ont un agencement administratif plus mauvais au point de vue scolaire. Le pouvoir réside, en théorie, dans le *Central Board*, composé de 36 membres désignés par les juges du tribunal civil *(Common pleas)*, un pour chacun des *wards* ou quartiers ; mais les bureaux de quartiers accaparent l'autorité. Ceux-ci sont formés par douze membres élus au vote populaire et présidés par le représentant du *ward* au *Central Board :* ils sont les maîtres absolus. Le droit de *veto* que possède le Bureau Central n'est jamais mis en œuvre. Or non seulement il n'y a pas de responsabilité pour une personne en particulier, mais ce sont les pires parmi ces êtres indignes que sont les politiciens américains, qui sont les maîtres. Ils donnent les diplômes, nomment aux diverses places : ils agissent sur l'instituteur pour conférer des graduations aux élèves qui ne les méritent pas, ils sont les éléments les plus actifs pour la mauvaise organisation qu'une simple visite permet de constater.

En 1883, de bons esprits finirent par s'alarmer et l'on se décida à nommer un surintendant. Mais celui-ci est demeuré longtemps dans l'impuissance contre tous ceux qui s'armèrent contre lui, redoutant son ingérence. Ce nouveau pouvoir, dit M. Rice, n'a pu se faire pardonner son existence qu'en se tenant dans l'immobilité presque absolue. Aussi les difficultés demeurent-elles les mêmes et les écoles sont tout à fait inférieures. Le jour où la fatale influence des passions politiques ou personnelles, ce qui est tout un en ce pays où la politique ne se fait pas pour des principes, ne pèsera plus sur l'école, Philadelphie sera la première ville de l'Union par l'ensemble de son organisation. Malgré tout, quelque chose du vieil esprit est resté sous la gangue qui l'enserre. Le travail pour le dégagement se poursuit dans des Sociétés, des brochures, des conférences, quelques campagnes de presse (trop rares, hélas !) Puissions-nous aider à briser l'obstacle !

J'ai rarement été plus charmé dans mon voyage que par la visite

faite à l'*École normale pour jeunes filles* en mai 1894. La construction est magnifique, splendidement luxueuse dans le goût un peu tapageur et voyant des collèges et Universités. Le principal, M. Felter, bon et beau vieillard qui allait épouser bientôt une des *professoresses*, me montrait avec amour tous les détails de l'école, qui est son œuvre en grande partie : cours de musique, de chant, de couture, de coupe de vêtements, de cuisine, de gymnastique, tout cela très bien dirigé et exécuté. Les classes elles-mêmes paraissaient moins accomplies : les maîtresses ne semblaient pas passionner follement l'auditoire, lequel avait beaucoup de distractions ; mais le grand défaut de cette École normale est de préparer fort peu d'institutrices : la plupart s'en vont de très bonne heure, sans se préoccuper de l'avenir pour lequel on les a préparées ; par exemple, en 1892, 310 jeunes filles sur 702 sortent de l'école sans certificat.

Depuis 1885, il y a une école pratique de travail manuel, « *Manual Training School* ». C'était justice dans le pays de Franklin, et après Stephen Girard. Le succès a été considérable : il a fallu, en 1890, ouvrir une nouvelle école, et bientôt plusieurs seront nécessaires. Les éléments de la science professionnelle, pour ainsi parler, sont enseignés dans une école spéciale. A cela doivent s'ajouter les cours industriels, de dessin, de sculpture, semblables à ceux que beaucoup de nos villes de France, Nice par exemple, ont su se donner depuis longtemps.

En somme, comme nous l'avons indiqué déjà, les bases du système, ses principaux organes, sont bons ; mais tout est vicié, rendu presque stérile par l'introduction du politicien dans le mécanisme. Je ne puis que m'associer aux justes critiques de M. Rice, que mon expérience personnelle a confirmées en toute manière, et, comme lui, j'appelle le moment où Philadelphie saura secouer le joug honteux et redevenir la noble et grande ville que rêvait William Penn et que Franklin a essayé de constituer.

APPENDICES

LE MORRILL'S ACT.

Le *Morrill's act*, sur lequel nous avons à diverses reprises insisté, ordonnait la distribution aux États de terres fédérales, pour fonder des Ecoles d'agriculture et de mécanique ; on trouvera ci-dessous le nombre d'acres attribué à chaque État et les sommes qui en furent retirées.

	Acres	*Dollars*		*Acres*	*Dollars*
1. Alabama	240 000	216 000	20. Mississipi	210.000	225.400
2. Arkansas	150.000	135.000	21. Missouri	330.000	300.000
3. Californie	150.000	750.000	22. Nebraska	90 000	39.505
4. Colorado	90.000	270.000	23. Nevada	90.000	95.000
5. Connecticut	180.000	180.000	24. New-Hampshire	150.000	80.000
6. Delaware	90.000	83.000	25. New-Jersey	210.000	116.000
7. Floride	90.000	110.000	26. New-York	990.000	602.000
8. Georgie	270.000	243.000	27. North-Carolina	270.000	125.000
9. Illinois	480.000	319.000	28. Ohio	630.000	507.000
10. Indiana	390.000	212.000	29. Orégon	90.000	93.800
11. Iowa	240.000	500.000	30. Pennsylvanie	780.000	439.000
12. Kansas	90.000	290.000	31. Rhode-Island	120.000	50.000
13. Kentucky	330.000	165.000	32. South-Carolina	180.000	191.000
14. Louisiane	210.000	327.000	33. Tennessee	300.000	271.000
15. Maine	210.000	116.000	34. Texas	180.000	209.000
16. Maryland	210.000	112.000	35. Vermont	150.000	122.000
17. Massachusetts	360.000	219.000	36. Virginie	300.000	285.000
18. Michigan	240.000	275.000	37. West-Virginie	150 000	90.000
19. Minnesota	120.000	178.000	38. Wisconsin	240.000	244.800

Ce total de près de neuf millions de dollars (45 millions de francs) aurait pu être quintuplé, si des malversations ne s'étaient produites en beaucoup d'États. Mais telle qu'elle demeure, cette libéralité fédérale fut d'un immense secours pour l'instruction des classes ouvrières.

COLLÈGE DE JEUNES FILLES DE BRYN-MAWR.

Comme nous l'avons annoncé dans notre chapitre sur l'*Éducation en Pennsylvanie*, à cause de l'importance qu'a prise dans l'Amérique entière l'instruction des jeunes filles, et de la place prépondérante qu'occupe le Collège de Bryn-Mawr, nous réservons quelques pages à l'exposé des programmes et à l'examen de l'enseignement, tels que la récente et déjà célèbre institution les a popularisés.

Mais ce qu'il faut d'abord considérer, ce sont les détails de l'examen d'entrée ou de *matriculation*, par lequel se détermine la qualité de l'instruction reçue dans les cours du Collège. — On a pu dire, et cette comparaison était très exacte -- que l'Amérique sépare ce que nous réunissons volontiers sous le même toit : *classes élémentaires* qui forment le premier degré de l'enseignement, *classes de grammaire* (sixième, cinquième, quatrième et troisième, parfois qui précèdent et préparent les *humanités*. — Le *Collège* américain — tout au moins dans la

pensée des fondateurs — se réserve pour les cours d'ordre supérieur, acceptant les élèves qui arrivent des écoles préparatoires ou *High Schools*, pour lesquelles n'existe que le seul programme *secondaire*. — L'ancien examen de *grammaire*, celui de passage d'une section à une autre, est dans notre système l'équivalent de l'*examen d'entrée* américain : la mise en regard des matières exigées peut servir d'indication, mais il convient de ne point perdre de vue que, d'ordinaire aux États-Unis, les intérêts du Collège sont distincts de ceux de l'établissement préparateur ; que la sévérité excessive des examinateurs aurait pour conséquence la non-admission de plusieurs élèves nouveaux, et qu'enfin les préoccupations qui sont trop souvent souveraines pour le jugement définitif de l'*examen d'entrée*, ne sont pas toujours d'ordre pédagogique. — Même à Bryn-Mawr, on accepte *sous condition* la nouvelle venue qui n'a pas satisfait à la moitié des exigences, et l'examen lui-même est scindé en deux ou plusieurs parties. — Il n'y a pas d'exemple qu'une élève *conditionnée* ait dû renoncer à poursuivre les cours de collège. Dans les autres institutions, l'examen d'entrée ne relève que des prospectus. Si nous insistons à propos de celui de Bryn-Mawr, c'est qu'il nous a paru que les professeurs chargés de la correction des copies ne négligeaient rien pour laisser la porte du Collège ouverte aux seules dignes. Ce ne sont point eux qu'il faut accuser de condescendances fatales aux études et aux véritables intérêts de l'établissement.

Je dois, en rapporteur véridique, faire, à propos des examens d'entrée, une nouvelle constatation ; mais, j'ajoute immédiatement qu'elle ne concerne pas le seul *Bryn-Mawr College ;* les plus grandes Universités de l'Est méritent d'être signalées à ce même point de vue.

Trop souvent, il s'est rencontré que les copies des candidates étaient corrigées par le professeur même, qui cumule les fonctions de chargé de l'enseignement au Collège et de *préparateur* à l'examen dans une école secondaire. — Ce n'est point le *full professor* qui est ainsi un Janus à deux faces, — mais quelque auxiliaire mal payé et recruté au hasard qui a besoin de ramasser au dehors dollars et renom. — Ce sont choses qui semblent extraordinaires en notre pays, elles sont en Amérique si communes et si bien reçues, qu'il convient de les signaler, — ne serait-ce que pour diminuer la valeur que — de loin — on attribue volontiers aux *papiers* d'examen.

Peut-être aussi se détournera-t-on aux États-Unis de ces mœurs scolaires qui n'ont rien de pédagogique et rendent stériles les meilleures institutions ! C'est le but que nous espérons voir atteindre, et c'est pourquoi bien franchement nous exprimons notre pensée tout entière.

Examen d'entrée.

Nous trouvons déjà ici la division en matières *obligatoires*, de *groupe* et *électives*.

Les premières sont : 1. L'algèbre et la géométrie plane.

2. La grammaire et composition latines — traduction de prose et de poésie.

3. L'histoire (éléments d'histoire grecque et latine ou d'histoire d'Angleterre et des États-Unis).

4. L'anglais (composition anglaise portant sur divers ouvrages désignés. En 1896 ; — la liste comprenait le *Prologue* aux *Canterbury Tales*, de Chaucer, la *Tempête* et *As you like it* de Shakespeare, le *Comus* et *Lycidas* de Milton, l'*Eve of St Agnes* de Keats, et divers traités de Wordsworth, Shelley, Addison, Coleridge et Arnald).

5. Éléments de l'une des sciences naturelles (physique, chimie ou biologie).

Les *secondes* constituent trois *groupes* ainsi composés :

Grec et Français. — Grec et Allemand. — Français et Allemand. — La grammaire, une *composition*, traduction facile : telles sont les exigences assez réduites d'ailleurs.

La partie relative au *français* comprenait, en 1890, par exemple, 13 vers du *Tartuffe*, 15 de la *Nuit de Mai*, la *mort de Turenne*, par Mme de Sévigné, une page de *Notre-Dame de Paris*, et quelques questions de conjugaisons et de grammaire. Mais ce qui manque surtout — et nous avons exprimé notre étonnement à ce sujet au professeur lui-même, — c'est le *thème*, l'exercice par excellence qui prouve la possession de la syntaxe. Ceci paraît d'autant plus extraordinaire que le thème grec est dans le programme.

L'examen d'anglais, tel que le présente le livret de 1890, paraît réellement par trop facile ; — d'autant plus que deux heures seulement sont données pour traiter une foule de sujets, — dont un seul suffirait pour une demi-journée ; je veux parler d'un essai ainsi défini : « Décrire l'impression que vous a causée le *Marchand de Venise*, les caractères et les scènes qui s'offrent à votre souvenir, — l'histoire de Lancelot, autant que vous vous la rappelez. » — Les exercices d'orthographe, de pure correction, de syntaxe et de ponctuation qui suivent cet énoncé un peu prétentieux, font planer un nuageux doute sur le sérieux de l'épreuve littéraire.

Les problèmes d'arithmétique (6 juin 1890) ne dépassent pas la portée d'un médiocre élève de quatrième : j'en cite quelques-uns pris au hasard.

Un quartier d'hôpital a 75 pieds de largeur, 20 pieds de longueur et une hauteur de 17 pieds : combien de malades peuvent y être installés en réservant 900 pieds cubiques d'air par malade ?

Si 18 hommes font un travail déterminé en 4 jours, combien d'hommes seront nécessaires pour faire le *tiers* de ce travail en deux jours et deux tiers ?

Pourtant les questions se relèvent en trigonométrie, géométrie à trois dimensions et les diverses sciences naturelles, alors que la faiblesse est excessive pour l'histoire (sans géographie), le latin lui-même et le grec. C'est décidément vers les chiffres et les choses exactes que l'on veut orienter même à Bryn-Mawr la femme de l'avenir. Lorsque en 1893 une donation, comme on n'en voit qu'en Amérique, permit d'élever le *Dalton Hall*, magnifique palais où sont installés les laboratoires des sciences naturelles, le rêve qui se fit jour fut de faire du Collège une pépinière de doctoresses en médecine. Les diverses Facultés donnèrent l'équivalence du grade aux bachelières de Bryn-Mawr. En fait les cours scientifiques, — chimie, biologie surtout, — sont bien fréquentés : on a compté jusqu'à cinquante élèves, le *quart* de la masse totale.

La médecine semble bien plus que le Droit et la Chaire (car plusieurs sectes ont leurs *pastoresses*) — attirer l'élément féminin. Les statistiques de 1896 relevaient 4.555 *doctoresses* exerçant aux Etats-Unis, contre 208 avocates et 1.235 *apôtres* de la Parole divine (preachers). Il est vrai de remarquer que sur les 4.555 femmes ayant la faculté d'exercer leur art, à peine si 200 ont passé par le collège.

Si *Bryn-Mawr* a voulu surélever le niveau intellectuel de la femme-médecin, et si le succès couronne son désir, un grand progrès aura été obtenu. Mais il est fâcheux que la grande institution verse dans l'ornière de l'utilitarisme : ses amis de la première heure regrettent ce qu'ils considèrent comme une décadence.

L'examen d'*entrée* contient un autre élément, ce sont les matières *facultatives* : matières que l'élève serait obligée d'apprendre au collège, et dont elle se fait donner acte au moment d'y entrer.

En somme, si on compare ces programmes avec ceux de *Johns Hopkins* que nous avons reproduits à la page 293, on remarquera une identité presque absolue, sans parler des relations qui avaient existé entre le docteur Taylor, fondateur de Bryn-Mawr, et le créateur de la grande Université de Baltimore. La présidente actuelle, ancienne *Dean* (doyenne), est miss Carrey Thomas, fille d'un de ces conseillers que Johns Hopkins réunit à Clinton, et à qui il confia l'exécution de sa pensée suprême.

Le *group-system*, cette classification méthodique des électifs, caractérise l'organisation des études à Bryn-Mawr, mais nous sommes persuadé que les modifications introduites dans le plan de *Johns Hopkins* sont fâcheuses et altèrent profondément l'instruction donnée sous ce régime.

Notre comparaison, d'ailleurs, avec l'Université qui nous a si longtemps retenu dans notre étude sur le Maryland, demeure limitée aux programmes (écrits) et aux ambitions, car les errements que nous avons signalés à propos de ce Collège de jeunes filles, sont chose inconnue à *Johns Hopkins*.

Nous donnons le programme des cours pour 1895-96, année pendant laquelle je me trouvais à Bryn-Mawr, et j'ai pu voir le jeu de l'organisme ainsi détaillé.

Le lecteur pourra facilement se convaincre du bien-fondé des critiques écrites dans notre chapitre sur la Pennsylvanie, à savoir que la multiplicité des cours ne peut que nuire à leur perfection. Le collège qui se laisse aller à des classes d'assyrien, de vieux norvégien, de pali et même d'hébreu, doit avoir des cours irréprochables dans les sujets plus accessibles, et en somme plus utiles. Alors que le français, l'anglais même, l'histoire, l'économie politique, sont en mauvaise posture par défaut de professeurs et d'argent, des milliers de dollars sont stérilisés en des classes qui ne sont d'utilité réelle que pour la réclame tapageuse, que l'on aime par trop en ce pays.

Il me souvient d'avoir un jour, à Toulouse, entendu un conférencier de la Faculté des Lettres, M. Dognon, s'enthousiasmer sur la foi de ces programmes pour le Nouveau Monde, qui distribue à ses jeunes filles une instruction aussi variée et transcendante... Un pareil jugement pourrait avoir pour base le tableau qui va suivre, si nous nous trouvions en présence d'un tout bien fini, bien en forme, et lié en ses diverses parties, de façon à être un ensemble parfait. Ce n'est point le cas à Bryn-Mawr, et nos lycées de jeunes filles français n'ont rien à envier — sauf peut-être la question des *électifs* — au principal collège pour l'éducation des jeunes Américaines.

Programme des Cours pour 1895-96.	Heures par semaine.
PHILOLOGIE COMPARÉE.	1
SANSCRIT [1]. — (Commençants).	
GREC. — *Commençants.* (Cours pour ceux qui n'ont point présenté le grec à l'examen d'entrée.)	5
1re ANNÉE. — Homère, *Odyssée*, I, XII.	2
Lysias. — Euripide.	2
Composition grecque.	1
2me ANNÉE. — Conférences sur la Littérature grecque :	2
Œdipe-Roi. — Thucydide. — Isocrate.	3
3me ANNÉE *(post-major.)* — Les Poètes lyriques. — Pindare.	2
Platon *(République).*	2
Archéologie classique,	2
Nouveau testament grec.	2

1. On annonçait pour 1896-97 un cours supérieur de sanscrit et une classe de pali (!!!)

	Heures par semaine.
COURS GRADUÉS (*Université*). — Poésie lyrique. — Alphée et Sapho.	4
LATIN. — 1re ANNÉE. — Horace.	2
Tite-Live. — Cicéron. — Virgile	2
Composition latine.	1
2me ANNÉE. — Conférences sur la Littérature latine.	2
Tacite. — Juvénal. — Tibulle. — Properce.	3
3me ANNÉE (*post-major.*) — Cicéron (*De oratore*).	2
Martial. — Catulle.	1
(En 1896-97 on devait expliquer le *De Natura Deorum*, les *Adelphes* et la *Pharsale*.)	
COURS GRADUÉS (*Université*). — Le Drame romain.	3
Syntaxe et exercices.	1
ANGLAIS. — Cours obligatoire. — 1re ANNÉE. — Conférences sur la Littérature anglaise.	3
Composition et exercice.	2
2me ANNÉE. — Littérature anglaise (suite).	3
Composition. — Essais.	2
3me ANNÉE. — Anglo-Saxon, grammaire et texte.	3
Etudes critiques sur Chaucer et Langland.	2
2me Semestre. Beowulf.	3
Spencer et Shakespeare.	2
4me ANNÉE. — Critiques de la vie : Burke. — Carlyle. Ruskin.	3
Les poètes du XVIIIe siècle.	2
COURS GRADUÉS.	
Littérature. Le Drame à l'époque d'Élisabeth.	2
Les Prosateurs du XVIIe siècle.	2
Langue. Beowulf. — Andreas.	2
Seminar anglais. (Les romans du moyen-âge.)	2
ALLEMAND. *Commençants.* — (Ce cours, comme celui indiqué pour le français, est offert aux élèves qui n'ont pas présenté ces matières à l'examen d'entrée.)	5
Classe de conversation. — Causeries.	1
1re ANNÉE. — Conférences sur la Littérature allemande de Klopstock à notre époque.	2
Schiller. — Gœthe. (*Faust*, 1re partie.)	2
Composition allemande.	1
2me ANNÉE. — Littérature allemande avant Klopstock.	2
Morceaux choisis des auteurs anciens.	1
Gœthe. — Schiller (Correspondance).	1
Composition allemande.	1
3me ANNÉE. — Allemand du moyen âge.	1
PHILOLOGIE TEUTONIQUE. — 1re ANNÉE. — Phonétique générale.	1
Gothique.	1
Grammaire du vieil allemand.	1
Introduction à l'étude de la Philologie.	1
2me ANNÉE. — Vieil allemand.	1
Vieux saxon.	1
Vieux norvégien.	1
3me ANNÉE. — Grammaire teutonique.	2
Seminar teutonique.	1
FRANÇAIS. — *Cours des commençants.*	5
Cours de conversation.	1
1re ANNÉE. — Conférences sur la Littérature française des XVIIIe et XIXe siècles.	2
Morceaux choisis de prosateurs et poètes.	1

	Heures par semaine.
Composition française.	2
Exercices de grammaire. — Dictée.	2
2me ANNÉE[1]. — Littérature des XVIe et XVIIe siècles et auteurs contemporains.	2
Composition française.	1
COURS GRADUÉS. *(Université).* — Morphologie du vieux français : phonétique.	2
Syntaxe du vieux français.	1
La Poésie épique en France.	1

ITALIEN. — Cours de deux années, avec *trois heures* par semaine. — Grammaire. — Explication des auteurs. — Cours sur la Littérature italienne.—En 1895-96 ces cours étaient donnés en italien.

ESPAGNOL. — Bien que figurant au programme avec grands détails et nom du professeur, les classes d'espagnol n'ont pas eu lieu en 1895-96.

LANGUES SÉMITIQUES. — Hébreu *élémentaire*,	2
Assyrien [2] *élémentaire.*	2
Arabe *élémentaire.*	2

(On annonçait pour plus tard des cours de *phénicien* et d'*abyssin* (!!!)

LITTÉRATURE BIBLIQUE. — *Nouveau testament grec.* (Cours déjà signalé au département du grec).	1
Étude des textes bibliques.	1
Histoire de la pensée chrétienne.	1
Seminar.	1
HISTOIRE. — 1re ANNÉE. — Histoire du moyen âge jusqu'aux guerres de religion.	5
2me ANNÉE. — Histoire depuis le traité de Westphalie jusqu'à nos jours.	5
COURS SUPÉRIEUR. — Histoire constitutionnelle de l'Angleterre.	2
COURS GRADUÉS. — Méthodes et critiques historiques.	2
Sources de l'histoire anglaise.	2
Histoire du Droit romain.	2
Seminar d'histoire (chaque quinzaine).	1
SCIENCE POLITIQUE. — 1re ANNÉE. — Démographie économique et Géographie.	5
2me ANNÉE. — Histoire des théories économiques, politiques et sociales.	5
COURS SUPÉRIEUR *(post-major).* — Évolution sociale.	3
COURS GRADUÉS. — Institutions américaines.	1
Commerce américain.	1
PHILOSOPHIE. *Cours obligatoire.* — Logique. — Psychologie. — Histoire de la philosophie.	4
1re ANNÉE. — Physiologie et Psychologie expérimentales.	3
Philosophie anglaise des XVIIe et XVIIIe siècles.	2
2me ANNÉE. — Problème de la philosophie de la nature (!)	
Esthétique.	2
Philosophie française et allemande du XVIIe siècle (Descartes. — Malebranche. — Spinosa. — Leibnitz.)	3

1. Les cours de deuxième année sont donnés en langue française.

2. Il y avait une élève en 1895. Les autres cours n'en avaient pas du tout.

	Heures par semaine.
ART ET ARCHÉOLOGIE. — L'art grec.	3
L'art italien.	2
COURS GRADUÉS. — Archéologie classique. (Déjà citée au *département* du grec.)	2
MATHÉMATIQUES. — COURS ÉLÉMENTAIRE (dit préparatoire).	5
1re ANNÉE. — Sections coniques. — Calcul intégral et différentiel.	5
2me ANNÉE. — Théorie des courbes. — Géométrie analytique.	5
Histoire des mathématiques : 16 conférences.	
3me ANNÉE *(post-major)*. — Analyse des ouvrages modernes et récemment publiés sur les mathématiques avancées.	
COURS GRADUÉS *(Université)*. — Théorie des transformations des courbes.	2
Fonctions algébriques, intégrales, elliptiques et abeliennes.	3
SCIENCES NATURELLES. — PHYSIQUE.	
1re ANNÉE. — Lois et propriétés de la matière.	5
Chaleur, électricité et magnétisme. (Laboratoire.) — Lumière et Son.	4
2me ANNÉE. — Théories de l'électricité, de la lumière, du feu, de la chaleur.	3
Laboratoire.	5
COURS SPÉCIAUX. — Cinq heures de cours par semaine sont donnés sur des sujets inspirés par les récentes découvertes. — L'analyse spectrale et la polarisation ont occupé l'année 1895-96.	
COURS GRADUÉS. — Electricité et magnétisme.	3
Thermodynamie.	2
Travail personnel. — Etude des ouvrages nouveaux.	1
GÉOLOGIE. — COURS SUPÉRIEUR. — Pour les élèves qui ont déjà une instruction d'une année au moins de Chimie.	
Conférences sur la Géologie.	2
Laboratoire.	2
Etudes sur le terrain (en été).	1
COURS GRADUÉS. — Minéralogie.	2
Laboratoires et excursions.	1
BIOLOGIE. — 1re ANNÉE. — 1er semestre. Biologie générale.	5
1er semestre. Laboratoire.	5 1/2
2me semestre. Les plantes. — Les vertèbres Embryologie du poulet.	5
2me semestre. Laboratoire.	5 1/2
2me ANNÉE. — Physiologie animale. Zoologie.	5
Laboratoire.	5 1/2
3me ANNÉE. — Embryologie.	1
Zoologie générale.	1
Physiologie avancée.	1
Le *système nerveux*.	1
COURS GRADUÉS. — Le protoplasma. — Étude de la cellule.	1
Physiologie. — Problèmes de la nutrition.	1
Seminar. — Journal club.	1

A PROPOS DES BACCALAURÉATS AMÉRICAINS

Nous donnons ici quelques pages d'un article publié en juillet 1897, dans la *Revue du Monde Catholique*, pp. 78 à 96, — article spécialement consacré à relever une série d'assertions fausses, dues à la plume de M. Schoffield, et complaisamment livrées à la publicité par la *Revue Internationale de l'Enseignement* (n° de juin 1896). Le seul point sur lequel nous voulons appeler l'attention, est relatif aux divers baccalauréats américains. Voici ce que j'écrivais alors : « Je n'ai pas l'intention, aujourd'hui tout au moins, de présenter une étude complète du grade, ou *degree*, en Amérique; je ne veux pas comparer les programmes, car à cela on pourrait me dire que le peuple se contente des bacheliers dont il a besoin; pourtant, je crois que quelques détails sur la manière dont se donne le grade, ne manqueront pas d'intéresser le lecteur français.

On se souvient qu'en 1885, pour répondre aux préoccupations de tous, le Ministère de l'Instruction publique ordonna, au sujet du baccalauréat, une des consultations les plus importantes que le corps enseignant ait fournies, depuis que l'usage est établi de provoquer directement son conseil. On a regretté, avec raison, que l'enseignement libre n'ait pas été appelé à donner son avis, car le fait qu'une bonne moitié de notre jeunesse en reçoit l'éducation, rendait cet avis digne de recherche. Quoi qu'il en soit, trois cent six établissements d'instruction ont répondu à l'appel. On se sent en présence d'un ensemble d'opinions mûries par la réflexion, éclairées par la controverse, indépendantes et sincères [1].

Les questions posées par le ministre laissaient toute liberté aux divers systèmes de se manifester. Il s'en trouve de bien nombreux dans le tome XVIII de ces *Documents relatifs à l'Enseignement supérieur;* cependant, je ne sache pas que la manière usitée en Amérique pour conférer le baccalauréat ait fait l'objet d'une simple mention. L'erreur des pédagogues américains, lorsqu'ils nous parlent d'*examen intérieur*, est complète. Il est vrai qu'en Allemagne, en Italie, en Angleterre, en Suisse et en Russie, nous nous trouvons en présence d'un système organisé sous ce nom, mais il ne ressemble en rien au procédé en usage dans les Universités transatlantiques.

Le célèbre *statut* du 27 mai 1882 a fixé, pour la Prusse, et défini cette pratique.

Le double principe sur lequel repose le *statut*, est tout d'abord que l'enseignement secondaire ne saurait avoir de meilleur juge que lui-même, ou les élèves d'arbitres plus éclairés que leurs maîtres; mais aussi, et c'est chose importante, il doit y avoir, au-dessus de tout, le contrôle que les pouvoirs publics ont le droit et le devoir d'exercer [2].

Or, il n'est pas question, en Amérique, de ce *contrôle souverain*, et, dès lors, le *statut* cesse d'être applicable.

De plus, il y a dans l'examen intérieur deux parties : l'*écrit* et l'*oral;* le baccalauréat américain, d'ordinaire, n'a pas d'*oral.*

Le jury se compose, d'après le *statut*, du commissaire royal, du directeur du collège, des professeurs des classes supérieures, d'un membre du conseil de surveillance, et, si l'*oral* n'est pas ouvert au public, tout le personnel enseignant est tenu d'assister aux épreuves. D'autre part, le commissaire royal choisit le texte des compositions écrites, des copies sont communiquées à tous les membres du jury, et finalement déposées aux archives du Conseil provincial. Mais, en Amérique, c'est le professeur, non de la classe, mais de chacune des matières,

1. *Education et Instruction*, par Octave Gréard, p. 795.
2. Je cite l'excellent résumé qu'en donne M. Gréard.

qui choisit à son gré la question d'examen ; c'est *lui* qui, *seul*, juge la composition, et il juge sans appel, car copies et notes ne sont soumises au contrôle d'aucune autorité. Lorsque les sept ou huit professeurs dont les cours ont été suivis par l'élève, ont donné chacun séparément, pour le travail ainsi désigné, la note qu'il mérite, la moyenne est obtenue par un simple calcul, et le diplôme est accordé à tout individu qui a cinquante points sur cent.

Si l'*examen intérieur*, tel que le réglemente le *statut* de 1882, a rallié quelques suffrages (2 lycées et 8 collèges), la plupart des professeurs n'ont pas cru qu'il fût possible à des maîtres de demeurer ainsi les souverains de l'avenir de leurs élèves, car ils seraient juges et parties [1].

Ajoutons que l'Amérique est moins autorisée que tout autre pays à donner pareil pouvoir à ses professeurs. Ceux-ci, en effet, ne sont pas nécessairement des hommes de carrière. La *Leland Stanford Junior University*, en Californie, a possédé, dans sa Faculté, M. Benjamin Harrison, qui avait eu, pour toute préparation antérieure, la présidence des Etats-Unis. Chacun sait aussi que l'*Ecole normale supérieure* est chose inconnue pour les professeurs. Enfin, il n'y a aucune garantie d'âge ou de stage : car ce n'est pas le *full professor*, le professeur en titre, qui seul a cette omnipotence, mais le simple *reader* ou *tutor*, celui qui débute et qui a besoin de se concilier les sympathies des élèves, dont les sentiments écoutés par l'Administration décident presque toujours le maintien ou le renvoi du maître. Que penser quand l'examen est pratiqué par des jeunes filles qui ont presque l'âge de leur correcteur ? Il doit y avoir parfois, il y a en fait, des luttes épiques entre Minerve et Cupidon. Inutile d'indiquer qu'il n'y a pas d'inspecteur régional ou général, pas de supervision véritable, et que trop souvent la connaissance qu'on a en haut lieu sur la valeur professionnelle d'un maître, est acquise par des moyens que la pédagogie française ignore. C'est là qu'on entend parler de la *Police de la Présidence*.

Il semble que les réformateurs américains aient eu un jour la volonté de supprimer ces procédés faciles. Il y a quelque vingt ans, à l'Université *Johns Hopkins*, de Baltimore, on voulut introduire « l'usage d'employer des examinateurs rétribués, qui n'ont aucune part dans l'instruction des classes. » Mais cet essai n'a pas eu les honneurs d'une longue vie. Aujourd'hui, le système exposé ci-dessus est général, nous l'avons du moins trouvé en vigueur dans les très nombreuses universités que nous avons eu l'occasion d'observer.

1. Voici quelques témoignages relatés dans l'enquête (tom. XVIII). — Lycée de Nice (p. 27) : les professeurs de lycée ne pourront, en aucun cas, interroger leurs propres élèves : mêmes sentiments à Belfort (p. 51), Périgueux. — Le lycée de Rouen (p. 159) insiste : les membres de l'enseignement secondaire faisant partie du jury, seront pris parmi les professeurs des lycées ou collèges du département, ou même des départements voisins. — A Nîmes, on insiste (p. 504) : les professeurs composant le jury ne seront jamais délégués dans l'Académie à laquelle ils appartiennent. D'autres lycées, Saint-Omer, par exemple, veulent que les noms des candidats soient tenus secrets, comme on le fait dans les examens des brevets simples et supérieurs.

Index alphabétique.

A.

ADAMS (Herbert-B.), professeur à la *Johns Hopkins University*, pp. 3, 47, 51, 55, 61, 80, 86, 90, 92, 97, 104, 124, 210, 237, 258, 272, 282.
ADAMS (John), président des États-Unis, pp. 30, 59, 203.
Albemarle Academy, 74.
Albemarle (Comté d'), 136.
Alison (Rév. Francis), 303, 316.
Allard (Paul), citation, 198.
Allemand (cours d'), 275, 360.
Allen University, 221.
American Philosophical Society, 322.
Andrew (Dr), président de *Brown University*, 271.
Archdale (gouverneur), 167.
Armée du Salut, 155.
Armstrong, 200.
Arrowsmith, citation, 318.
Asbury (Francis), 254.
Ashley (cte de Schaftesbury), 161.
Atlanta University, 244.
Astkins (général), 178.

B.

Baccalauréats américains, leur valeur, 15, appendice III.
Bache (Mrs), 59.
Baldwin (Abraham), 23, 231, 233.
Bancroft, citation, 168.
Baltimore (lord Cecilius), 249, 251.
Baltimore (écoles de), 258.
Baptistes, 40, 218, 316.
Barbousville College, 152.
Barlow Joel, 30, 31, 234.
Barnard (Dr), 255.
Barrowes, surintendant, 339.
Baudouin (Dr), citation, 231, 232.
Belknap, citation, 195.
Bernis (professeur à Chicago), 271.
Bénézet (Antony), 321.
Berkeley, de Virginie, 42, 161.
Bernardin de Saint-Pierre, 82.
Bethany College, 151.
Biddle University, 187.
Bicknell, citation, 25, 28.
Blackmar, citation, 26, 27, 180.
Blair (Rév.), 25, 43, 52.
Bloomfield, professeur à *Johns Hopkins*, 219.
Bonaparte Jérôme, 255.
Bonnet-Maury (Dr), citation, 238, 232.
Boreman (gouverneur), citation, 137.
Boston University, 279.
Brake (Rév.), 163.
Bray (Rév.), 163, 302.
Breck, citation, 339.
Brickel, citation, 163, 302.
Brunetière, 176, 277.
Bryan, citation, 165, 190, 194, 199.
Bryn-Mawr College, 343 et suiv., 356 et s.
Bureau d'Éducation, 10, 27, 28.

C.

Cabel (ou Cabbell), 63, 66, 73, 83, 102, 206.
Caldwell (David), 165.
Caldwell (Joseph), 167.
Calhoun (John), 200, 208.
Calvert (Lord), 250.
Calvin, citation, 218.
Carr (Pierre), 74.
Carroll (Monseigneur), 254.
Cattell (président), 339.
Catholiques, 317.
Central College, 74.
Chamber Maxwell, 183.
Chandler, 241.
Chapell Hill, 172, 180, 182, 187.
Charity School, 328.
Cheeshahteamuck (Caleb), 47.
Christine de Suède, 299.
Church (Dr Alonzo), 234.
Claffin College, 216.
Clarck (Georges-Roger), 24.
Columbia College, 211, 214, 234, 264, 267, 279, 282.
Columbian University, 31, 218.
Cokes, 254.
Collèges d'affaires, 11.
Collèges de jeunes filles, 12.
Coménius (Amos), 313.
Comité des Dix, 32.
Comité des Quinze, 33.
Compagnie de Jésus, 251, 264, 353.
Compayré, 10, 17, 39.
Conseil des Universités et Collèges, 327.

Cooper (Thomas), 29, 74, 78, 89, 94, 182, 203 et suiv.
Corcoran, 218.
Cornwallis (lord), 218.
Cotes (Christophe), 201.
Coubertin (Pierre de), citation, 10, 89, 118, 206.
Courtenay, 110.
Crawfort (Rév.), 312.
Cresson Elliott, 330.
Crouch Ralph, 251.
Crowfield Academy, 165.
Cutler (Rév. Manassès), 59.

D.

Davidson College, 183.
Dayton (gouverneur), 202.
Dawson (Rév.), 44.
Denison, 183.
Destutt de Tracy, 40, 74, 101.
Dew (président), 60.
Douglas (Robert), 251.
Draper (surintendant), 233.
Dreyfus-Brissac, 18.
Dubois (J.), citation, 320.
Dubois (Monseigneur), 254.
Duncan-Caldwell, 241.
Dunglinson (Dr Kobley), 98.
Dupont de Nemours, 40, 71, 73.
Durand (le quaker), 161.
Dwight (président Timothy), 76, 81, 119.

E.

Earle (Dr Mortimer), Bryn-Mawr, 345.
Eliot (président Charles), 127, 266.
Elliott-Marshall, *Johns Hopkins*, 272 et suiv.
Emery (l'abbé), 251.
Emory College, 241.
Eppens, 97.
Erskine College, 217.
Esprit des Lois, 173.
Everett-Edward, 125.
Ewell (président Benjamin), 62.

F.

Felter (président), 355.
Flaget (Monseigneur), 254.
Fisk University, 245.
Fontaine (Joseph-Auguste), *Bryn-Mawr*, 270.
Fontaine (William), *Virginie*, 111.
Fournier (la Mère Alexia), 342.
Fox (George), 167.
Français (cours de), 114, 279, 333.
Franklin (Benjamin), 6, 71, 170, 324, 322, 335, 355.
Frères des écoles, 263, 353.
Friends (voir quakers).
Friends' Chartered school, 337.
Fries, 168.
Fullerton (professeur, *Pennsylvanie*), 333.
Furman, 218 et suiv.

G.

Gallaher, 137.
Garfield (président des États-Unis), 27.
Garnier (abbé), 254.
Genève (Faculté de), 69.
Gildersleeve (Basil), 110, 271.
Gilles, 98.
Gilman (président Daniel), 265, 286, 290.
Gilmer (Francis), 94, 101.
Girard (Stephen), 327, 353.
Goode (Brown), 29, 32.
Grande Loi, 301, 311, 314.
Grec (cours de), 113, 277, 357.
Groves (James-H.), 306.
Group System, 286 et suiv.
Gustave-Adolphe, 299.

H.

Hagard (Daniel), 32.
Hall (juge Williard), 304 et suiv.
Hampden-Sidney College, 128.
Hampton Institute, 185.
Harper (président William), 206, 352.
Harris (Dr Williams T.), 13, 32.
Harrisson-Gesner, *Virginie*, 110.
Harrisson (président, *Pennsylvanie*), 331.
Harvard College, 39, 47, 48, 51, 53, 59, 81, 102, 116, 121, 161, 165, 204, 211, 215, 220.
Heath Roger, 161.
High-School, 10, 16.
Hippeau, 10, 14, 271.
Histoire, 280, 340.
Hoar (sénateur), 61.
Hogg (surintendant), 229.
Hollis, 49.
Holmès, 172.
Hopkins (président), 236.
Hoyt, 22.
Humphreys (président, *Maryland*), 255.
Húmphreys (professeur, *Virginie*), 111.
Huxley, 71, 139.

I.

Illiteracy (dans le Sud), 17, 26, 154.
Ivernois, 69.

J.

Jackson (André), président des E.-U., 194, 208.
Jacquinot, citation, 39, 123.
James Bryce, 79, 104, 157, 231.
Japon, 70.
Jefferson (Thomas), 25, 28, 40, 47, 60, 63, 68, 85 et suiv., 101, 117, 135, 150, 170, 182, 197, 204, 231, 250, 262, 267, 282, 302, 325.
Johns Hopkins, 51, 91, 256, 264 à 295, 333.
Johnson (colonel), 116.
Johnston (gouverneur), 164.
Jordan (président, *Leland Stanford Junior*), 124.
Jones (Rev. Hugh), 48, 50, 51.
Junto, 322.

K.

Keith (George), 302, 319.
Kent (chancelier), 305.
Kerr, 172.
Key (Thomas-Ewett), 97.
King William's School, 253.
Kirckland (président, *Harvard*), 77, 122.
Knox (Samuel), 256 et suiv.

L.

Lafayette College, 338.
Lambert (Rev. John), 192.
Lancaster, 257, 326, 353.
Lancey (de), président, *Pennsylvanie*, 329.
Langue romane, 274 et suiv.
Lakanal, 6, 152.
La Luzerne, 59.
La Rochefoucauld-Liancourt (duc de), citation, 40, 58.
Lee Davis Lodge (professeur, *Columbian*), 219.
Lehigh University, 238.
Lewis (surintendant), 140.
Liberty Hall, 64.
Lieber (Francis), 208 et suiv., 282.
Lipscomb (chancelier), 236.
Locke, 161.
Lodge (Cabbot), 250.
Long (George), professeur, 97.
Longfellow, 122, 204.
Loos (Charles-Louis), 151.
Loyola College, 265.
Luthériens, 168, 202, 315.

M.

Mac-Caster, 193.
Mac-Corkle, 170.
Mac-Cormick, (Leander), 111.
Mac-Crady (Edward), 191.
Mac-Duffie, 196, 201.
Mackin (Thomas), 302.
Mac-Laùglin, 300.
Madison (Rév.), 45, 58, 136.
Mallet (professeur, *Virginie*), 111.
Manigault (Dr), 201.
Marion (général Francis), 196.
Martin (président, *West-Virginie*), 148.
Maxcy (Virgil), 257.
Matriculation (Examen de), 214, 293, 357.
Mayo (Rév.), citation, 17, 139 et suiv., 153.
Meigs (Josiah), président, *Georgie*, 31, 234.
Mercier (Jessé), 218.
Mercer University, 240.
Mercer (*Virginie*), 76, 83.
Meriwether (Collier), citation, 196, 199, 211.
Méthodisme, 218, 241, 253, 263, 318.
Michaux (André), 6.
Michigan, 259.
Milledge (gouverneur), 235.
Milledgevicle College, 243.
Miller, 111.
Millot (histoire générale), 105.
Minor (professeur, *Virginie*), 40, 99, 110.
Mihsell (Elisha), 173.
Mitchill, 82.
Mennonites, 312.
Model School, 326.
Monroe, 82, 85, 101.
Moraves, 168, 312.
Morill's act, 26, 235, 236, 330, appendice I.
Morris, 271.
Mouchon, 69.
Mount de Chantal, 158.
Mecklembourg, 316.
Murphy (gouverneur Archibald), 181, 187.

N.

Nassau (prince Jean de), 300.
National Educational Association, 17 et s.
Nett (Joseph), 353.
New-Amstel, 300.
Nicholas (gouverneur), 82.
Nicholson (gouverneur), 252.
Noirs, écoles, 185, 221, 243.

O.

Ohio University Bulletin, citation, 179.
Oglethorpe (James), 225.
Olmsted, 174.
Orangistes de l'Ulster, 163.
Orphan House, 226.
Orr (Dr Gustave), 228 et suiv.

P.

Palmer (Edward), 41.
Pardee, 338.
Pastorius, 313.
Peabody, 143, 229.
Peace Institute, 184.
Penn (Thomas et Richard), 303, 314, 327.
Penn (William), 299, 311, 337.
Pepper (président, *Pennsylvanie*), 331.
Perkinson (professeur, *Virginie*), 114.
Pestalozzi, 353
Peters (professeur, *Virginie*), 102, 111.
Pictet (Dr), 69.
Piétistes, 226, 312.
Pietersen, Evert, 301.
Pinckney, 22, 255.
Potter (Noah), président, *Yale*, 290.
Powell (Lymann), 306.
Powel (major), 68.
Presbytériens, 316.
Priestley, 71.
Princeton, 191, 193, 276, 314.
Proprietors, 161, 168.
Provençal (cours de), 279.
Putnam, 25.

Q.

Quakers, 166, 226, 304, 312.
Queen's College, 166.
Quesnay de Beaurepaire, 40, 59.
Quincy (président Josiah, *Harvard)*, 122.

R.

Ramsay, citation, 194.
Randolph-Macon College, 128.
Rankin, 21.
Raub (président, *Delaware*), 306.
Regents' Bulletin of the U. of. N.-Y., 283.
Reinehart, 266.
Remsen (Ira), *Johns Hopkins*, 285.
Rennert Hugo (*Pennsylvanie*), 333.
Revue de Montesquieu, 282.
Rice (Dr), 259, 354.
Richard (Monseigneur), 254.
Richmond College, 129.
Roanoke College, 110.
Rogers (Robert), 129.
Ross (Rév.), 302.
Royce (Josiah), *Harvard*, 267, 286.
Rowland *Johns Hopkins*, 289.
Rush, 100.

S.

Saint-John College, 253, 261.
Saint-Sulpice (Messieurs de), 254.
Sandis (Edwin), 41.
Saint-Pierre (abbé de), 92.
Say (Jean-Baptiste), 211, 282.
Scharf, citation, 343.
Schele de Vere, *Virginie*, 84, 98, 110.
Schafer (surintendant), 325.
Schoffield (Maxim), 115.
Schurman (président, *Cornell*), 235.
Seton (Elisabeth), 255.
Seney George, 242.
Seymour, 43.
Sewall (juge), 53.
Sharpless (Isaac), 340.
Shaw University, 186.
Shepard (Moïse), 266.
Shepherd (Henri), 90.
Sherwood Sidney, 283.
Shlatter, 316.
Small (Dr), 56.
Smith (Charles Lee), 162.
Smith (président), 79.
Smith (Rév. William), 219, 328.
Smithsonian Institution, 29.
Smyth (Weird), *Bryn-Mawr*, 345.
Somner, citation, 208.
Sower, 313.
Spectator, de Londres, citation, 271.
Special Student, 294.
Stearns (Dr), 45.
Stevenson, 139.
Steiner (Bernard), 249, 256.
Stillé, Charles (président, *Pennsylvanie*), 330.
Stilt (*William and Mary*), 48.
Stone Ormond, *Virginie*, 111.
Suabia (instituteur de), 321.
Suédois, 299.
Surintendants, 12, 34.
Sylvester, 77, 272, 284.
Swain, président, *North-Carolina*, 175.
Swain (Eléonore Hope), 178.

T.

Tackle (Denis), 257.
Tate, 165.
Taylor (Dr Joseph), 343.
Teachers' Institutes, 141.
Tennent (Rév.), 317.
Thorne, citation, 322.
Thornton (William), *Virginie*, 127.
Thornwell (Rév. James), 212.
Thwing (Charles-T.), président, 352.
Ticknor, George, *Harvard*, 119, 204, 290.
Touin, 99.
Toy, 219.
Towne (H.), *Pennsylvanie*, 320.
Trent (William), citation, 108.
Trinity College, 183.
Truant officer, 260.

U.

Université Nationale, 22.
Université de l'État de New-York, 145.
Universités des États (Voir la table).

V.

Van Bokkelen (Rév. Libertus), 258.
Van Buren (président des États-Unis), 29.
Virginia military Institute, 127.
Voisinage (écoles de), 309.

W.

Wade, surintendant, 146.
Waddell (Moïse), 200, 234.
Wake-Forest Institute, 183.
Walkers (Francis), 127.
Warren, *Johns Hopkins*, 278.
Washington, 23, 25, 54, 57, 228.
Washington and Lee University, 129.
Wayland (président, *Brown*), 124.
Wharton (Joseph), 334.
Welling (James), 256.
Wesley (John), 225, 253, 318.
Wesleyan College, 241.
West (Joseph), gouverneur, 190.
Western Maryland College, 267.
Whitefield (George), 226, 318.
Wickar (Rév. Marius), 282.
Wickersham, citation, 312 et suiv.
Wiley, surintendant, 188.
William and Mary College, 43, 49, 63.
Wilson College, 343.
Winchester, 266.
Wofford College, 220.
Women College, Baltimore, 254.
Women's.
Woodward, *Wofford*, 220.
Wythe, 55.

Y.

Yale, 116, 167, 172, 191, 204, 211, 218, 220, 236, 264, 290.

ERRATA

		au lieu de	lire
Page 12	ligne 24	nos	non
» 21	» 17	des	ses
» 30	note 1	Adam	Adams
» 31	»	Colombian	Columbian
» 39	ligne 7	Wichenisburg	Williamsburg
» 59	» 18	i	il
» 199	» 21	Medriwether	Meriwether
» 218	note	Rakin	Rankin
» 255	ligne 33	Pinkney	Pinckney
» 278	note	Glascow	Glasgow
» 283	ligne 10	Regent's	Regents'
» 303	» 15	Dickenson	Dickinson
» 304	» 20	Willard	Williard
» 313	» 26	qu	qui
» 325	lig. 4, 12, 18	Wickesham	Wickersham
» 339	ligne 18	Wickesham	Wickersham
» 334	» 17	aujourd'hui à Chicago par M. James	par M. James, aujourd'hui à Chicago,
» 344	» 23	conception	concession
» 348	note	3.000 francs	1.000 francs

Table des Matières.

Rapport à Monsieur le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts 5

INTRODUCTION.

Observations générales. — Statistiques des divers degrés de l'enseignement. — Défauts communs aux divers États. — Qualités qui se retrouvent dans l'Amérique entière 9

CHAPITRE PRÉLIMINAIRE.

Action fédérale.

I. — Gouvernement fédéral 21

§ I. — Donations territoriales 24

§ II. — Bureau d'Éducation 27

§ III. — La Smithsonian Institution. 29

II. — La National Educational Association 31

CHAPITRE PREMIER.

L'Éducation en Virginie.

I. — Époque coloniale. — Action de la *Virginia Company*. — L'Académie *Virginiensis et Oxoniensis*. — Apostolat du Rév. James Blair : résistances de Berkeley et Seymour, fondation de *William and Mary College*. 41

II. — Vie intérieure du Collège. — Son but. — Son action dans la Province. — Washington devient officier du Cadastre. — Jefferson élève et plus tard administrateur de *William and Mary* 48

III. — Luttes de Jefferson pour l'école nationale. — Appel à l'influence française. — La *Faculté* de Genève. — L'*Albemarle Academy* et *Central College*. — Fondation de l'Université de Virginie 63

IV. — Les grandes réformes de Jefferson. — Premiers professeurs. — Succès. — Le système électif. — Programme actuel 93

V. — Les Collèges libres : *Virginia military Institute*, *Hampden-Sydney*, *Randolph Macon*, *Emory and Henri*, *Roanoke*, *Washington and Lee University*. — Statistiques 127

CHAPITRE DEUXIÈME.

L'Éducation dans la Virginie de l'Ouest.

I. — Instruction primaire. — Premiers succès. — Difficultés. — Défauts et lacunes du système actuel. 135

II. — Instruction secondaire. — Les *high schools* 145
III. — L'Université de *West Virginia*. — L'*illiteracy* dans le Sud. 148

CHAPITRE TROISIÈME.
L'Éducation dans les Carolines.

Fondation des États. — Les *Proprietors* : appel à Locke. — Son échec 161

Caroline du Nord.

Époque des *Proprietors*. Sous le joug anglais 164
I. — L'Université de *North-Carolina* en 1793. — Caldwell et Swain. — Réformes de 1870. — Situation en 1894. 170
II. — Collèges confessionnels : *Wake-Forest*, *Davidson*, *Trinity* 182
III. — Écoles pour les Noirs : *Shaw* et *Biddle*. 185
IV. — Les Écoles primaires : statistiques de 1893 187

Caroline du Sud.

I. — Enseignement primaire : splendeur et décadence 190
II. — Enseignement secondaire 199
III. — L'Université de *South Carolina* : action de Thomas Cooper, Francis Lieber, James Thornwell. — Programme actuel 202
IV. — Collèges libres : *Erskine*, *Furman*, *Allen* 217

CHAPITRE QUATRIÈME.
L'Éducation en Georgie.

I. — Oglethorpe : domination anglaise. — L'*Orphan-House*. — Loi de 1823 : les *poor schools*. — Réformes du Dr Orr 225
II. — L'Université de Georgie en 1783. — Baldwin et Meigs. — Réformes de 1868 233
III. — Collèges libres : *Mercer*, *Emory*, *Wesleyan*, *Milledgeville* 240
IV. — Éducation des Noirs 243

CHAPITRE CINQUIÈME.
L'Éducation dans le Maryland.

Époque coloniale. — Gouvernement des Lords Baltimore. — Liberté d'action pour les Églises; beaux résultats obtenus. — Domination anglaise. — Époque de l'Indépendance : action française. — Les Écoles primaires et secondaires dans l'État et à Baltimore. — Longues erreurs. — Réformes de Van Bokkelen . . 249
I. — L'Université. — Tentatives infructueuses. — Fondation de *Johns Hopkins* : son but. — Organisation du *group system*. — Réforme dans l'Université et le Collège. — Observations critiques sur les programmes 261

CHAPITRE SIXIÈME.

L'Éducation dans le Delaware.

Les Suédois. — Domination anglaise. — Francis Alison : réforme de Williard Hall. — Situation actuelle 299

CHAPITRE SEPTIÈME.

L'Éducation en Pennsylvanie.

I. — L'œuvre de W. Penn et des Quakers. — Activité des Églises. — Écoles du voisinage. — Influence française par Franklin, la Sœur Fournier et Stephen Girard. — Réformes récentes. 311

II. — L'Université. — Transformation de la *Charity school* : péripéties de son existence. — Renaissance de 1860. — Action de MM. Stillé et Pepper — Situation actuelle de l'enseignement 328

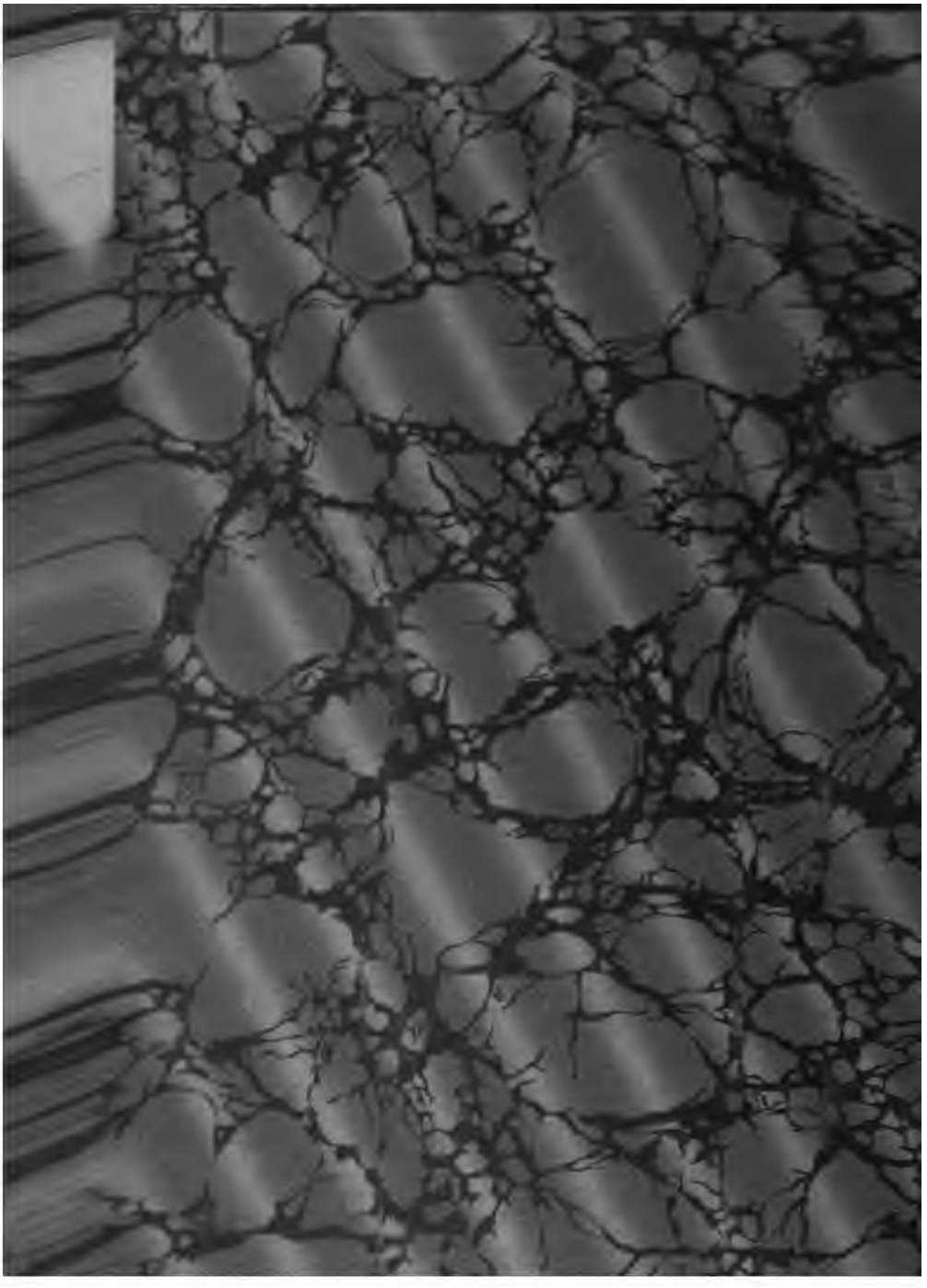
III. — Instruction secondaire : les *petits collèges*. 338

IV. — Éducation des jeunes filles. — Bryn-Mawr : son but. — Organisation et fonctionnement des études 342

V. — Philadelphie : écoles primaires. — Statistiques. 352

APPENDICES.

Tableau des donations territoriales du Morril's-Act 356
L'examen d'entrée à Bryn-Mawr 356
L'instruction d'Université et de Collège à Bryn-Mawr (tableau des cours). . . . 359
Le baccalauréat américain 363
Index alphabétique 365
Errata 369



70 40179
origines et progres de l'educa
Stanford University Libraries
3 6105 030 851 518

CUBBERLEY LIB

BASEMENT

DATE DUE

STANFORD UNIVERSITY LIBR
STANFORD, CALIFORNIA